



Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ?

Les enseignements d'une expérimentation contrôlée

Rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse

Francesco Avvisati^{*}, Marc Gurgand[♦], Nina Guyon^{*}, Eric Maurin⁺

Le dispositif évalué dans ce rapport a été mis en œuvre par l'académie de Créteil, dans le cadre d'un projet expérimental financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. L'évaluation a été menée dans le cadre du laboratoire J-PAL Europe de l'Ecole d'économie de Paris. Les auteurs remercient Bénédicte Robert pour son engagement tout au long du projet. Ils remercient également les assistants de recherche qui ont permis la réalisation de l'évaluation, ainsi que les équipes des collèges ayant participé au projet.

^{*} Doctorant EHESS, Ecole d'économie de Paris.

[♦] Directeur de recherche CNRS, Ecole d'économie de Paris, Crest et J-PAL.

⁺ Directeur d'études EHESS, Ecole d'économie de Paris.

Introduction

Le collège est aujourd'hui un lieu de tensions, et parfois de violence, particulièrement dans les quartiers les plus déshérités. Les problèmes de discipline et d'absentéisme surgissent dès la sixième, le plus souvent accompagnés d'un désinvestissement précoce vis-à-vis de l'école et de grandes difficultés scolaires. Ces réalités ont des causes institutionnelles et sociales profondes, sur lesquelles beaucoup a déjà été écrit. Nulle part ailleurs dans le système éducatif le fossé ne semble s'être autant creusé entre les attentes du corps enseignant et les attitudes des nouvelles générations d'enfants et d'adolescents.

En même temps, tous les élèves ne se comportent pas mal au collège et toutes les classes ne sont pas impossibles à gérer, même dans les zones difficiles. Cette très grande diversité des situations reflète sans doute l'hétérogénéité des élèves eux-mêmes et la capacité des équipes pédagogiques à faire face aux situations difficiles. Mais un autre facteur unanimement perçu comme déterminant est l'implication des parents. Pour beaucoup d'enseignants, la qualité du comportement des élèves est indexée d'abord et avant tout sur la qualité de l'investissement des parents et leur rapport à l'institution scolaire. En outre, l'idée est souvent avancée que l'implication des parents doit se manifester le plus tôt possible : une fois l'enfant entré dans l'adolescence (en cinquième ou en quatrième) son rapport au collège devient beaucoup plus difficile à faire évoluer.

Ces intuitions sont partagées par de nombreux membres de la communauté éducative. Elles motivent les dispositions du code de l'éducation qui rappellent que « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement »¹, et prévoient la participation des parents aux différentes instances

¹ Article L 111- 4 du code de l'éducation, la formulation étant reprise de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

décisionnelles des établissements. Mais ces dispositions déjà anciennes n'ont pas été véritablement prolongées par des politiques publiques ambitieuses, notamment en direction des parents pour lesquels la relation à l'institution scolaire est la moins naturelle. L'effort réformateur porte aujourd'hui très spontanément sur l'institution scolaire elle-même, l'autonomie des établissements, le contenu des programmes, l'organisation des filières, la formation des enseignants, mais beaucoup moins naturellement sur l'amélioration des rapports entre l'institution et les familles. Tout se passe comme s'il était implicitement acquis que la qualité de ce rapport avait des déterminismes sociaux si profonds qu'il était illusoire d'en faire l'objet d'une politique publique volontariste.

Ce rapport propose le compte-rendu d'une expérimentation très originale dont les résultats vont précisément à l'encontre de ce fatalisme politique : oui, il est possible pour les collèges d'accroître très sensiblement l'implication des parents dans les scolarités de leurs enfants et oui, ce surcroît d'implication a vraiment un effet très bénéfique sur le comportement des enfants au collège. L'expérience permet même d'établir que l'effet vertueux de ces politiques d'ouverture en direction des parents s'étend au-delà du cercle habituel des familles les plus attentives aux scolarités de leurs enfants pour atteindre (par un effet d'entraînement dans les classes) les familles et les élèves les plus éloignés du système scolaire.

L'intervention, intitulée par le rectorat « Mallette des parents », s'est déroulée dans une quarantaine de collèges de l'académie de Créteil durant l'année scolaire 2008-2009. En début d'année, une centaine de classes environ ont été tirées au sort dont les parents ont été ensuite invités par le principal à participer à une série de réunions d'information sur le fonctionnement du collège et d'échanges sur la meilleure façon d'aider les enfants et d'interagir avec les enseignants. En fin d'année scolaire, lorsqu'on compare ces parents à ceux des autres classes de sixième (initialement similaires, mais non tirées au sort), ils se

caractérisent par un surcroît d'implication très net dans les scolarités : davantage de rendez-vous individuels avec les professeurs, davantage d'investissement dans les organisations de parents, une meilleure connaissance du collège, un plus grand contrôle des enfants à la maison... Dès lors qu'elle est un tant soit peu structurée, une politique relativement peu coûteuse d'information des parents peut ainsi avoir des effets extrêmement positifs sur leurs rapports à l'école. Surtout, les données recueillies révèlent que ce surcroît d'implication se traduit par une amélioration très sensible du comportement des enfants. Dans les classes tirées au sort, on constate ainsi nettement moins d'absentéisme, moins d'exclusions temporaires, moins d'avertissements en conseil de classe, ainsi qu'une plus grande fréquence des distinctions lors du conseil de classe (félicitations, encouragements...). Point fondamental, l'amélioration des comportements est perceptible non seulement chez les enfants des parents initialement identifiés comme les plus réceptifs aux initiatives du collège (avant même le tirage au sort), mais également chez les enfants des parents initialement identifiés comme les moins réceptifs. Les classes sont de petits univers assez fermés sur eux-mêmes, où l'amélioration du comportement de quelques uns (typiquement les enfants des familles les plus concernées par l'école) peut induire des effets importants sur l'ensemble des autres, y compris les plus turbulents. Ainsi, une politique simple et peu coûteuse d'information peut avoir au final un retentissement bien au-delà des quelques parents qu'elle a réussi à atteindre directement.

Il existe une énorme littérature qui mesure l'implication des parents à l'école et en décrit les ressorts². Mais elle n'aborde pas directement la question des politiques publiques : ce travail est le premier qui démontre l'efficacité d'une intervention visant à modifier cette implication et, grâce au protocole expérimental, il établit une causalité parfaitement claire. Il

² Cette littérature est analysée par F. Avvisati, B. Besbas et N. Guyon : « Parental Involvement in Schools : A Literature Review », mimeo, Paris School of Economics, 2010.

permet de penser que l'on peut mettre en œuvre des politiques volontaristes en direction des parents et que le difficile rapport de nombreux parents à l'école n'est pas une fatalité sociale.

I. Le dispositif expérimental

L'expérience a pris place dans les classes de sixième de 37 collèges volontaires de l'académie de Créteil, au cours de l'année scolaire 2008-2009. Une majorité de ces établissements sont situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP, 21 établissements sur 37) et leurs élèves sont issus de milieux relativement défavorisés. En 2008, le taux d'échec au diplôme national du brevet des collèges s'élève à environ 29% dans les collèges étudiés, soit un taux d'échec près de deux fois plus élevé que la moyenne nationale (17%). A la rentrée 2008, un total d'environ 5000 élèves sont inscrits en sixième dans les 37 collèges de l'expérience, répartis entre un peu plus de 200 classes.

I.1 Identification des familles volontaires et tirage au sort des classes tests

Dans chaque établissement, durant le mois de septembre 2008, l'ensemble des familles des élèves de sixième sont contactées par l'administration du collège. Il leur est expliqué que le collège est sur le point d'organiser une série de trois rencontres/débats avec les parents d'élèves de sixième, destinées à les aider à mieux comprendre le fonctionnement du collège et à mieux soutenir leur enfant à ce moment clef de sa scolarité que représente la sixième. Il leur est demandé s'ils désirent être volontaires pour cette opération (nommée « Mallette des parents »). Il leur est également spécifié que seule une fraction des volontaires pourront effectivement participer aux débats.

Début octobre, la liste des familles volontaires est close. Un total d'environ 1000 familles (20% du total) se sont portées volontaires. Cette liste ne sera plus modifiée par la suite. Il y a assez peu de différences entre familles volontaires et non volontaires, en tous cas du point de vue des critères observables (voir Tableau A1 en annexe). Par exemple, il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les résultats des enfants des familles volontaires et non volontaires aux évaluations de mathématiques et de français réalisées en début d'année.

Dans chaque collège, nous avons alors considéré l'ensemble des classes dans lesquelles se trouvait au moins une famille volontaire (soit 92% des classes, 200 sur 215) et avons tiré au sort une classe sur deux. Plus précisément, si m désigne le nombre de classes ayant au moins un volontaire dans un collège, nous avons tiré au sort $(m/2)$ classes lorsque m est pair et $(m+1)/2$ lorsque m est impair. Par la suite, seules les familles volontaires des classes tirées au sort (désignées comme classes « tests » dans la suite) seront invitées à participer au programme d'information expérimenté. Soulignons qu'il y a un tirage au sort par collège et que ce tirage au sort est effectué en présence du principal du collège.

Les tableaux A2-A3 en annexe décrivent les différences entre les familles et les élèves des classes tests et ceux des classes témoins, du point de vue des caractéristiques observées en début d'année scolaire, avant la réalisation du programme. Ces différences sont très faibles et ne peuvent jamais être distinguées d'un pur aléa statistique, que l'on raisonne sur le groupe des familles volontaires ou sur celui des familles non volontaires. On compte par exemple 19% de familles de cadre dans le groupe test comme dans le groupe témoin. Le tirage au sort semble donc bien s'être déroulé dans les règles et avoir produit des groupes tests et témoins aussi similaires que possibles avant le début de l'expérimentation.

Au total, le tirage au sort définit 4 types de familles au sein de chaque collège : les volontaires des classes tests, les volontaires des classes témoins, les non volontaires des

classes tests, les non volontaires des classes témoins (voir Tableau A4). Seuls les volontaires des classes tests seront effectivement invités par le principal à participer au débat (soit environ 600 familles). Les différences entre volontaires tests et volontaires témoins permettront ainsi d'identifier l'effet d'être invité à participer au programme expérimental sur le comportement et les résultats des élèves et des familles volontaires. Les différences entre non volontaires tests et non volontaires témoins permettront quant à elles d'identifier l'effet, sur les comportements et résultats des élèves des familles non volontaires, d'avoir des camarades de classe dont les familles ont été invitées à participer au programme.

Le tirage au sort est essentiel pour que les comparaisons de parents ou d'élèves appartenant aux groupes test et témoin ne reflètent que l'effet du programme. Comme il n'existe aucune différence systématique entre eux au départ, les différences que l'on pourra observer en fin d'année pourront être sans aucun doute attribuées à une cause unique : le bénéfice du programme. Dans beaucoup d'études, on est amené à comparer des groupes qui sont toujours initialement différents, même légèrement, et cela peut conduire à attribuer à une intervention des différences pré-existantes. Cette expérimentation n'est pas exposée à ce défaut méthodologique, ce qui donne une très grande force aux résultats obtenus.

I.2 Le programme et ses bénéficiaires effectifs

Le programme expérimenté comporte un cycle de trois rencontres/débats organisées dans chaque collège, toutes les deux ou trois semaines, entre la mi-Novembre et la fin Décembre (début Janvier dans quelques cas). Les sessions prennent place au collège, à 18 heures. Elles sont organisées et animées par le principal du collège, assisté par un autre membre de l'équipe pédagogique (professeur ou conseiller principal d'éducation, par exemple). Pour introduire le cycle et mener les débats, le principal peut s'appuyer sur un

guide conçu au rectorat ainsi qu'un DVD présentant les principaux acteurs et enjeux du collège en France. Des documents sont également rendus disponibles expliquant le fonctionnement du collège. En outre, les collèges annonçaient aux parents la possibilité de faire appel à des traducteurs afin que ces rencontres soient accessibles aux parents ne maîtrisant pas suffisamment la langue française.

Les deux premières sessions du cycle se concentrent sur l'aide des parents aux enfants et les relations avec le collège. La dernière session prend place après le premier conseil de classe et propose une aide pour comprendre et réagir aux diagnostics émis lors de ce conseil. Les parents sont encouragés à poser des questions et partager leurs expériences.

Pour fixer les idées, le principal dispose d'un guide l'aidant à développer les arguments selon lesquels (a) tous les parents peuvent aider leurs enfants, même ceux qui ne sont pas familiers avec l'école, l'essentiel étant de montrer à son enfant l'intérêt que l'on porte à sa scolarité et de l'encourager à s'exprimer sur son expérience scolaire, (b) pour réussir, on ne peut pas s'en tenir au travail réalisé en classe, les devoirs à la maison sont extrêmement importants, (c) il est crucial de regarder le plus régulièrement possible les cahiers de l'enfant, de rester près de lui lorsqu'il fait ses devoirs ou apprend ses leçons, (d) il est important que l'enfant sente que les parents ont une bonne perception et compréhension de l'école, qu'ils adhèrent aux demandes des professeurs et de l'administration du collège.

A l'issue du troisième débat, le principal du collège propose aux parents éligibles qui le désirent de participer à des sessions complémentaires (a) sur des questions de parentalité (dans la continuité des trois premiers débats), (b) sur l'usage de l'internet (en relation avec l'école) ou encore (c) à des sessions d'informations complémentaires spécifiquement conçues pour des parents ne maîtrisant pas bien le Français. Des débats complémentaires sur la parentalité (ou sur l'internet) furent finalement organisés dans une quinzaine de collège seulement (voir Tableau A5). Les débats complémentaires pour les non francophones furent

organisés dans un nombre plus faible encore de collèges et n'ont concerné que 19 familles en tout.

Le tableau 1 décrit le détail de la participation effective des différents groupes de parents aux différents débats, telle que permet de la retracer les feuilles de présence remplies lors de chaque session. Premier enseignement, le tableau confirme que – conformément au protocole que les collèges s'étaient engagés à respecter - seul le groupe des « volontaires tests » a effectivement participé de manière significative aux débats. Près de 58% ont participé à au moins un débat du cycle principal, contre à peine 1% de l'ensemble des familles non éligibles (i.e., non volontaires ou non tirées au sort). Second enseignement, seule une petite minorité de parents éligibles ont participé à au moins un débat complémentaire. Les débats organisés pour les non francophones n'ont par exemple concernées qu'une toute petite minorité des familles.

II. L'effet du programme sur l'implication des parents.

En fin d'année scolaire, au milieu du mois de mai 2009, un questionnaire est transmis aux parents via le carnet de correspondance. Le but est de cerner la façon dont les parents se sont impliqués dans la scolarité de leurs enfants au cours de l'année écoulée. Trois questions mesurent la qualité de leurs relations avec les autres membres de la communauté éducative du collège : nombre de rendez-vous individuels avec les professeurs, participation aux réunions des organisations de parents d'élèves, participation aux réunions parents/professeurs organisées par l'établissement ; quatre questions mesurent la façon dont les parents ont supervisé les scolarités à la maison : contrôle de l'usage de la télé le soir, des jeux vidéos, participation aux devoirs, connaissances des notes ; enfin quatre questions mesurent leur degré de familiarité avec le collège (connaissance des options de langue) et le sentiment que

l'établissement leur inspire. Une dernière question repère d'éventuelles convocations par l'administration. Ne jamais avoir été convoqué par le principal du collège est tout à la fois le symptôme et la conséquence de relations de bonne qualité avec le collège.

Près des deux tiers des parents ont répondu au questionnaire dans la semaine qui suit sa transmission. La proportion est très similaire chez les volontaires et les non volontaires. Dans la semaine suivante, la totalité des parents volontaires n'ayant pas répondu seront relancés par téléphone. A l'issue des rappels, le taux de réponse des volontaires s'élève finalement à 80%.

Point important, chez les volontaires comme chez les non volontaires, on ne constate aucune différence statistiquement significative entre les taux de réponse des groupes tests et des groupes témoins (voir Tableau A6). Le phénomène de non-réponse agit comme un filtre sur le flux d'information en provenance des familles, mais, dans notre cas, ce filtre a la même épaisseur pour le groupe tests et le groupe témoins. Il n'introduit donc a priori pas de distorsion particulière dans notre mesure des différences existant entre ces deux groupes³.

Le Tableau 2 propose une comparaison des réponses issues des familles des groupes tests et témoins. Pour plus de lisibilité, nous avons construit (a) une variable synthétique⁴ d'« implication institutionnelle » résumant les réponses aux trois questions sur les relations avec les enseignants et les organisation de parents (b) une variable synthétique d'« implication à la maison » résumant les réponses aux quatre questions sur le contrôle exercé à la maison sur la scolarité de l'enfant, (c) une variable synthétique de « connaissance et perception du collège » résumant les quatre questions portant sur la connaissance des options, la perception de l'avenir scolaire de l'enfant et de la qualité du collège. Nous avons

³ Si les taux de réponses étaient très différents, si par exemple les non-réponses étaient beaucoup plus fréquentes pour le groupe témoin, les répondants des classes tests et des classes témoins ne pourraient plus être considérés comme similaires du point de vue de l'ensemble des facteurs déterminant la qualité des scolarités. La comparaison des réponses recueillies dans les classes tests et les classes témoins cesserait de pouvoir s'interpréter comme reflétant le seul effet de l'éligibilité au programme expérimental.

⁴ Pour chaque groupe de questions, la variable synthétique attribuée à chaque individu sa coordonnée sur le premier axe d'une analyse des correspondances multiples de l'ensemble des réponses données au groupe de questions.

également constitué une variable synthétique d'« implication globale » résumant l'ensemble des réponses au questionnaire.

Le Tableau 2 révèle tout d'abord un surcroît sensible d'implication institutionnelle et d'implication à la maison au sein des classes tests, ainsi qu'une connaissance et une perception du collège sensiblement meilleures. Les familles des classes tests ont également été significativement moins souvent convoquées par l'administration que celles des classes témoins. Deuxième enseignement, ce surcroît d'implication et cette meilleure perception des enjeux scolaires sont essentiellement le fait des familles volontaires, celles qui ont pu effectivement participer aux débats. Au sein du groupe de familles volontaires, on constate ainsi des différences équivalentes à 30% d'un écart-type de notre mesure de l'implication institutionnelle, de plus de 10% d'un écart-type pour notre mesure d'implication à la maison et de près de 20% d'un écart-type pour notre mesure de la connaissance et de la perception du collège. Les familles volontaires des classes tests ont également été bien moins souvent convoquées par l'administration que celles des classes témoins (20% contre 28%) et notre mesure d'implication globale est finalement plus élevée de +26% d'un écart-type dans le groupe éligible au programme. Pour comprendre ces chiffres, on peut voir qu'un tel surcroît d'implication parentale est du même ordre de grandeur que celui que l'on peut constater entre les familles de cadres et les autres familles (voir Tableau A7 en annexe). En d'autres termes, l'invitation effective aux débats a créé au sein de l'ensemble des familles initialement volontaires à peu près autant de différences d'implication qu'il n'en existe par ailleurs en moyenne entre les 20% de familles de cadre et les autres.

En revanche, au sein du groupe de familles qui n'étaient initialement pas volontaires, on ne constate qu'un surcroît d'implication beaucoup plus faible dans les classes tests (+4,4% d'un écart-type pour le score synthétique global), qui ne peut pas être distingué d'un aléa statistique. Dans les classes tests, le surcroît d'information et d'implication des parents

volontaires pour les débats n'a eu qu'une influence marginale sur le comportement des parents non volontaires.

En annexe, le Tableau A8 propose une description plus détaillée des différences entre les familles volontaires des classes tests et les volontaires des classes témoins. Ce Tableau confirme par exemple que les volontaires ayant pu bénéficier des débats (groupes tests) ont demandé davantage de rendez-vous individuels aux professeurs que les autres volontaires (groupes témoins) : près de 30% des volontaires des groupes tests ont eu plusieurs rendez-vous contre 24% seulement des autres volontaires. De même, les volontaires des groupes tests ont davantage participé aux réunions parents/professeurs organisées par le collège (88,3% contre 80%) et davantage participé également aux réunions organisées par les organisations de parents d'élèves (79,7% vs 72%). Seuls 15% des volontaires ayant pu bénéficier des débats laissent régulièrement regarder la télévision après 9 heures à leur enfant, contre plus de 20% des volontaires qui n'ont pas pu bénéficier des débats. A peine 14% des familles ayant pu bénéficier des débats s'estime mal informées des options offertes par le collège contre 24% des autres familles volontaires.

III. Le programme et le comportement des élèves

Pour caractériser le comportement des élèves, nous disposons tout d'abord d'informations très complètes sur les décisions du conseil de classe. Dans une grande majorité de collège, nous savons ainsi identifier pour chaque trimestre les élèves ayant été distingués lors du conseil de classe pour la bonne qualité de leurs résultats (félicitations, compliments ou encouragements) ainsi que ceux qui, à l'inverse, ont été officiellement avertis par le conseil de classe pour l'insuffisance de leur travail ou de leur comportement. Les fichiers de gestion administrative nous fournissent par ailleurs une information très précieuse sur les sanctions

disciplinaires effectivement infligées au cours du trimestre (exclusions temporaires) ainsi que sur les demi journées d'absence non justifiées. Dans 28 collèges, nous disposons enfin de la note de vie scolaire telle que transmise au conseil de classe à la fin de chaque trimestre. Environ 30% des élèves ont une note de vie scolaire maximale ou quasi maximale (le plus souvent 19 ou 20).

Sur la base de cet ensemble d'informations, nous avons construit pour chaque élève et chaque trimestre, une variable indicatrice appelée «sanction» prenant la valeur 1 si l'élève a été officiellement averti ou sanctionné au cours du trimestre (10% environ des élèves sont concernés), une variable indicatrice appelée « bonne conduite » prenant la valeur 1 si l'élève a reçu une très bonne note de vie scolaire (note maximale du collège ou maximale moins 1) et une variable indicatrice appelée « distinction » prenant la valeur 1 s'il a reçu l'une des formes de félicitations en cours dans son collège (25% des élèves sont concernés).

Les variables « sanction », « bonne conduite » ou « distinction » ne sont évidemment pas indépendantes les unes des autres. Par exemple, un élève sanctionné ne se retrouve quasi jamais parmi ceux ayant reçu une distinction ou une très bonne note de vie scolaire (Tableau A9). Néanmoins, ce n'est pas parce qu'il n'a pas reçu de sanction qu'un élève bénéficie nécessairement d'une distinction ou d'une note maximale de vie scolaire. De même, « distinction » et « bonne conduite » ne s'observent pas nécessairement en même temps : une fraction significative des élèves distingués n'ont pas une très bonne note de vie scolaire et inversement, une très bonne note de vie scolaire n'implique pas nécessairement une distinction lors du conseil de classe. Au total, c'est la combinaison des informations apportée par ces trois variables qui permet de situer la qualité générale du comportement de l'élève : la variable « sanction » isole les 10% d'élèves ayant des problèmes de comportements graves tandis qu'au sein des 90% autres élèves, la variable « bonne conduite » identifie les 30% dont le comportement en classe est irréprochable et la variable « distinction » identifie les 30%

ayant les meilleurs résultats scolaires. Pour résumer l'information apportée par ces trois variables binaires, nous avons construit un score synthétique « qualité du comportement » sur le même mode que les scores synthétiques résumant l'information du questionnaire destiné aux parents.

Finalement, le nombre de demi journées d'absence non justifiées est un critère intéressant en lui-même, mais également en tant qu'il produit lui aussi une mesure synthétique de la qualité du comportement des élèves, issue d'une source d'information indépendante. Au troisième trimestre, le nombre moyens de $\frac{1}{2}$ journées d'absentéisme est de plus de 9 pour les élèves sanctionnés, mais seulement 4 environ pour les élèves non sanctionnés mais dont ni le comportement ni les résultats n'ont été distingués, et 1,5 pour les élèves non sanctionnés dont soit le comportement soit les résultats sont distingués, à 1 pour les élèves distingués pour leur comportement et pour leurs résultats.

III.1 Disponibilité de l'information

Pour chacune des variables d'intérêt (« sanction », « bonne conduite »...), l'information est disponible pour une majorité d'élèves inscrits en début d'année, mais pas pour tous. Par exemple, un dizaine de collèges ne délivrent pas de note de vie scolaire et la variable « bonne conduite » ne peut donc pas être définie pour les élèves de ces établissements. Dans les autres collèges, certaines classes délivrent cette note, d'autres pas (environ 16% des classes des autres collèges en moyenne), ce qui reflète peut-être une opposition de principe de certaines équipes pédagogiques. Par ailleurs, une (autre) dizaine de collèges ne font pas le décompte des demi-journées d'absence non justifiées. Enfin, au sein de chaque collège, certains élèves inscrits en début d'année ne sont en fait jamais venus dans

l'établissement ou l'ont quitté en cours d'année pour un autre établissement (en moyenne environ 5% des élèves au sein de chaque classe).

Au total, nous disposons de l'information sur les distinctions et les sanctions pour près de 90% des élèves inscrits en début d'année, de l'information sur l'absentéisme pour près des trois quart des élèves et de l'information sur la note de vie scolaire pour plus de 60% des élèves. Point important, pour chacune des variables, nous ne constatons pas de différences entre le taux d'observations manquantes caractérisant le groupe test et celui caractérisant le groupe témoin. De même que le taux de réponse des parents à l'enquête de fin d'année ne varie pas entre groupes tests et témoins, la disponibilité des différentes formes d'information sur le comportement des élèves est similaire dans les deux types de groupes d'élèves. Se restreindre aux élèves pour lesquels l'information est disponible n'induit donc a priori pas de distorsion particulière dans la mesure du contraste entre groupes tests et témoins.

III.2 Effet du programme sur les comportements des élèves

Premier résultat fondamental, lors du dernier trimestre, la qualité du comportement des élèves des classes tests est meilleure à tout point de vue que celle des élèves des classes témoins (Tableau 3) : moins d'absentéisme (3,6 demi journées en moyenne contre 4,3), moins de sanctions (10,9% contre 13,4%), davantage de distinctions (38,6% contre 34,2%) ou de très bonne notes de vie scolaire (37,4% contre 32,6%). Qu'il s'agisse de l'absentéisme ou du score synthétique « qualité du comportement » résumant les trois autres variables, l'avantage du groupe test sur le groupe témoin est de l'ordre de 10% d'un écart-type. Par leur amplitude, ces différences se distinguent sans ambiguïté d'un pur aléa d'enquête.

Deuxième résultat important, cet avantage des enfants des classes tests n'est pas d'emblée perceptible à la fin du premier trimestre (Tableau 4). A ce moment de l'année, alors

que les débats sont sur le point de s'achever, l'avantage des enfants des classes tests sur ceux des classes témoin n'est encore que résiduel,. L'avantage très net observé en fin d'année s'est ainsi construit progressivement, au fur et à mesure que l'information et les recommandations transmises aux parents ont fini par infléchir l'attitude des enfants vis-à-vis de l'école. Du point de vue des parents, le programme s'apparente à une intervention ponctuelle. Mais du point de vue des enfants, il correspond à un changement permanent du comportement des adultes avec lesquelles ils interagissent quotidiennement. Même petit au départ, ce changement peut avoir à la longue des conséquences importantes. Pour fixer les idées, les différences moyennes d'absentéisme et d'exposition aux sanctions disciplinaires observées entre les élèves des classes tests et des classes témoins sont du même ordre de grandeur que celles observées entre les enfants de cadres et les autres enfants. Les différences dans la probabilité d'être distingué lors du conseil de classe ou d'obtenir une très bonne note de vie scolaire entre élèves des classes tests et des classes témoins sont quant à elles du même ordre de grandeur que le tiers des différences existant entre les enfants des familles de cadre et les enfants des autres milieux sociaux.

Troisième résultat fondamental, l'avantage des enfants des classes tests est perceptible parmi les familles volontaires, mais également parmi les familles non volontaires (Tableau 5). Par exemple, la baisse de l'absentéisme dans les classes tests est à peine moins marquée parmi les non volontaires (-14% en moyenne environ) que parmi les volontaires (-18%). L'invitation effective aux débats conduit à une amélioration très nette au fil de l'année du comportement des enfants des familles concernées par l'invitation, mais également du comportement de tous les autres enfants appartenant aux mêmes classes. L'existence de telles retombées sur l'ensemble de la classe est d'autant plus remarquable, que, par construction, les politiques d'information et de motivation proposées le soir dans l'enceinte des collèges ne peuvent toucher directement qu'une petite fraction de familles volontaires. C'est bien parce que leurs

effets se transmettent à tous les enfants que de telles politiques peuvent tout à la fois avoir un large effet et ne pas accroître les inégalités de comportement. D'ailleurs, il est cohérent d'observer que cette transmission de l'effet se fait au niveau du comportement des enfants, qui interagissent entre eux et s'influencent réciproquement au sein de la classe, tandis qu'il n'était pas apparent dans notre mesure des attitudes des parents.

Dernier résultat, si la participation au programme de quelques familles finit par avoir des retombées positives sur toute la classe, ces retombées sont plus particulièrement fortes chez les garçons et chez les enfants des familles des classes modestes et moyennes (Tableau 6). En d'autres termes, les retombées du programme sur les familles non volontaires sont plus particulièrement sensibles pour les enfants en moyenne les plus exposés aux difficultés de comportement.

IV. Le programme et les résultats scolaires

A travers l'influence qu'il exerce sur les perceptions et les attitudes des familles et le comportement des élèves, le programme est susceptible d'agir à terme sur les résultats scolaires. Nous disposons de deux mesures des résultats scolaires. La première s'appuie sur les notes données par les enseignants tout au long de l'année. Elles sont essentielles pour les élèves, pour leur orientation, pour le choix futur des options etc., mais le sens de ce qu'elle mesure n'est pas très évident, ne serait-ce que parce que les professeurs peuvent toujours ajuster la difficulté de leurs examens au niveau de leurs élèves⁵. A la limite, on pourrait ne constater aucun effet dans les classes tests pour la simple raison que les professeurs y ont augmenté leurs exigences en même temps que les élèves y travaillaient davantage. Aussi, avons-nous complété cette information par des tests en français et en mathématiques soumis à

⁵ Les professeurs ont également chacun leurs propres pratiques de notation, mais le tirage au sort assure a priori une égale représentation des professeurs « très sévères » et des professeurs « moins sévères » dans les groupes tests et les groupes témoins.

l'ensemble des quelques 5000 élèves de l'échantillon et corrigés en dehors de l'établissement selon une grille de notation uniforme. Ces tests délivrent une mesure plus « objective » des connaissances scolaires. Leur limite est toutefois que les collégiens n'ont aucune incitation véritable à bien les réussir, surtout ceux conduits en toute fin d'année scolaire, puisqu'ils n'influent en aucune manière sur les décisions du conseil de classe.

Qu'il s'agisse des notes des professeurs ou des tests externes, nous avons deux mesures, l'une en début d'année, l'autre en fin d'année. Dans le cas des évaluations des professeurs, il s'agit des notes moyennes qui figurent sur les bulletins du premier et du troisième trimestre respectivement. Dans le cas des tests, la première mesure est issue de «l'évaluation nationale » de 6^{ème} soumise à la rentrée et la seconde mesure est un test de nature analogue construit par l'inspection d'académie et soumis uniquement aux classes du projet, en fin d'année. Le fait de disposer de ces deux mesures permet d'observer les résultats de fin d'année en tenant compte des résultats de début d'année, c'est-à-dire d'analyser les progressions.

Nous ne disposons pas de ces mesures aux deux dates pour tous les élèves de notre échantillon, d'une part parce que certains élèves étaient absents à l'un ou l'autre test, d'autre part parce que certains bulletins de note n'ont pas été récupérés. Comme pour les variables précédentes, nous avons pu toutefois nous assurer que la fréquence des données manquantes était similaire parmi les élèves du groupe test et parmi ceux du groupe témoin. Les deux groupes peuvent toujours être supposés avoir les mêmes caractéristiques initiales, même lorsqu'on se restreint à la sous-population pour laquelle les données sont disponibles.

Le tableau 7 montre les différences de progrès en français et en mathématiques des élèves de parents volontaires des groupes test et témoin, mesurées d'une part par les notes moyennes portées sur les bulletins et d'autre part par les tests standardisés. Notons d'abord que, sur l'ensemble de notre échantillon, la moyenne donnée en fin d'année par les

enseignants de français est 10,7 et par les enseignants de mathématiques est 10,9. Les écarts-types correspondant sont 3,8 et 4,3 respectivement. Cela signifie que, si l'on prend deux élèves au hasard, leurs notes auront en moyenne un écart de 3,8 (ou 4,3) points. Afin de rendre les différentes mesures d'impact comparables dans le tableau, nous avons exprimé les effets du programme en pourcentage de ces écarts-types. Ainsi, l'effet de +0,127 en français, signifie que la participation des parents aux réunion/débat et, pour une part, aux sessions complémentaires, a entraîné une augmentation de la note de français de 12,7% d'un écart-type, soit en l'espèce 0,6 points environ. En mathématiques, l'effet est négligeable (tout juste 2,2%) et statistiquement non-significatif, c'est-à-dire impossible à distinguer d'un simple aléa statistique étant donné le nombre d'observations.

Lorsqu'on examine les résultats aux tests dans les mêmes disciplines, on ne détecte pas d'effet significatif quand on s'en tient à la moyenne sur tous les items proposés. Cependant, lorsqu'on distingue la moitié des questions de Français les plus simples, on observe que les élèves dont les parents ont eu la possibilité de participer au programme deviennent significativement meilleurs. Il s'agit typiquement d'exercices dits « d'observation », mesurant la compréhension du sens de textes, mais ne demandant pas de production écrite à l'enfant. L'effet est de 14,5% d'un écart-type, ce qui est fort, du même ordre de grandeur que la moitié des différences en début d'année entre enfants de cadre et non cadre⁶.

Ce résultat suggère que l'intervention a surtout des effets sur les résultats scolaires des élèves les plus faibles, ceux pour lesquels une attention plus grande des parents et une amélioration des comportements peut suffire à améliorer rapidement la concentration et la motivation pour réaliser convenablement des exercices qui sont à leur portée. Pour le reste, l'impact sur les résultats scolaires est ténu, ce qui n'est pas très surprenant car il ne s'écoule

⁶ On voit ici l'intérêt de tout ramener en pourcentage d'écart-type, car ce test est noté sur 100, avec un écart-type de 18,3, si bien qu'un effet exprimé en note absolue ne serait pas parlant. Ici on voit que la taille de l'effet est comparable à l'effet sur les notes du bulletin en français.

que quelques mois entre la fin des débats et notre mesure des résultats scolaires, ce qui laisse peu de temps pour qu'une intervention finalement assez légère et indirecte puisse agir sur des variables au déterminisme si fort. Par ailleurs, on observe également un effet positif sur les performances en Français des élèves non volontaires, mais il est moindre que chez les volontaires (significatif, mais moitié moindre pour les questions d'observations).

V. Conclusion

L'expérimentation dont nous venons de rendre compte fournit la preuve qu'une politique relativement peu coûteuse de communication en direction des parents d'élèves permet de beaucoup mieux impliquer ces derniers dans les scolarités des enfants, avec pour effets induits une baisse très sensible de l'absentéisme, une diminution des problèmes de discipline et même une amélioration des résultats scolaires dans une matière aussi fondamentale que le Français. Ces effets vertueux sont perceptibles non seulement au sein des familles les plus réceptives aux informations en provenance du collège, mais également (par effet d'entraînement dans les classes) dans le groupe des familles les moins investies, celles que les politiques de communication des établissements ne touchent jamais vraiment directement.

Ces résultats devraient, selon nous, encourager les pouvoirs publics à essayer d'étendre ce type de politique à un nombre plus important d'établissements, tout en continuant d'encourager de nouvelles expériences. Plusieurs questions importantes restent en effet posées. Comment faire en sorte que les effets repérables en fin de sixième persistent et s'amplifient au cours des étapes suivantes de la scolarité ? Comment adapter la

communication des établissements en direction des familles d'élèves plus âgés ? Comment mieux les sensibiliser aux problèmes d'orientation ? Pour éclairer rigoureusement ces questions, il serait évidemment bienvenu que de nouvelles expérimentations soient mises en oeuvre et évaluées, selon un protocole aussi proche que possible de celui retenu pour la «mallette des parents ».

TABLE 1 – Participation des familles au programme de débats selon leur statut dans le dispositif expérimental.

	classes tests		classes témoins	
	Vol	n. Vol.	Vol	n. Vol.
<i>débats initiaux</i>				
au moins 1 débat	57.8	1.1	4.1	0.2
au moins 2 débats	35.8	0.2	0.6	0.0
les 3 débats	16.9	0.1	0.6	0.0
<i>sessions complémentaires</i>				
parentalité	11.7	0.6	0.0	0.0
internet	7.8	0.5	0.4	0.0
pour non-francophones	3.2	0.0	0.0	0.0

Lecture : Dans les classes tests 57,8% des familles volontaires ont effectivement participé à au moins un des trois débats initiaux. 11,7% de ces mêmes familles ont pris part à une ou plusieurs sessions complémentaires sur la parentalité en milieu scolaire.

TABLE 2 – Une implication beaucoup plus forte pour les parents des classes tests.

indicateur	T - C	(se)
<i>tous</i>		
score d'implication globale	0.119**	(0.035)
score d'implication institutionnelle	0.127**	(0.035)
score d'implication à la maison	0.057*	(0.031)
score de connaissance et perception	0.064*	(0.037)
absence de convocations pour indiscipline	0.028*	(0.015)
<i>volontaires seulement</i>		
score d'implication globale	0.266**	(0.071)
score d'implication institutionnelle	0.320**	(0.076)
score d'implication à la maison	0.103*	(0.057)
score de connaissance et perception	0.184**	(0.071)
absence de convocations pour indiscipline	0.077**	(0.029)
<i>non volontaires seulement</i>		
score d'implication globale	0.044	(0.040)
score d'implication institutionnelle	0.001	(0.036)
score d'implication à la maison	0.019	(0.040)
score de connaissance et perception	0.024	(0.041)
absence de convocations pour indiscipline	0.009	(0.016)

Lecture : L'implication globale des parents est significativement plus élevée dans le groupe test (T) que dans le groupe témoin (C). La différence (T-C) correspond à 11,9% d'un écart-type du score mesurant cette implication.

La population de familles jamais convoquées au collège pour indiscipline est 2,8 points de pourcentage plus élevée.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE 3 – Moins d’absences, moins de sanctions et plus de récompenses dans les classes tests en fin d’année.

indicateur	moy. C	T - C	(se)
absentéisme	4.324	-0.711**	(0.296)
score comportement	-0.013	0.106**	(0.037)
<i>sanctions discipl.</i>	<i>0.109</i>	<i>-0.025**</i>	<i>(0.011)</i>
<i>note de vie scolaire</i>	<i>0.326</i>	<i>0.048**</i>	<i>(0.024)</i>
<i>distinctions</i>	<i>0.345</i>	<i>0.040**</i>	<i>(0.016)</i>

Lecture : Au cours du troisième trimestre, on compte en moyenne 4,3 demi-journées d’absences non-justifiées pour les enfants du groupe de contrôle. Le nombre est en moyenne plus faible de -0,71 demi-journées dans le groupe test.

La population d’élèves distingués au conseil de classe est de 34,5% dans les classes du groupe contrôle et 4,0 points plus élevée dans le groupe test.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE 4 – En début d’année, les enfants des classes tests ont des niveaux d’absentéisme, de sanctions et de récompenses similaires aux enfants des classes témoins.

indicateur	moy. C	T - C	(se)
absentéisme	1.125	0.015	(0.112)
score comportement	-0.115	0.057	(0.040)
<i>sanctions discipl.</i>	<i>0.086</i>	<i>-0.016</i>	<i>(0.011)</i>
<i>note de vie scolaire</i>	<i>0.385</i>	<i>0.020</i>	<i>(0.028)</i>
<i>distinctions</i>	<i>0.453</i>	<i>0.011</i>	<i>(0.016)</i>

Lecture : voir table 3.

TABLE 5 – L'amélioration du comportement dans les classes tests est perceptible chez les volontaires comme chez les non-volontaires.

indicateur	moy. C	T - C	(se)
volontaires			
absentéisme	4.217	-0.771	(0.549)
score comportement	-0.012	0.117*	(0.066)
<i>sanctions discipl.</i>	<i>0.106</i>	<i>-0.036*</i>	<i>(0.020)</i>
<i>note de vie scolaire</i>	<i>0.289</i>	<i>0.044</i>	<i>(0.038)</i>
<i>distinctions</i>	<i>0.352</i>	<i>0.018</i>	<i>(0.029)</i>
non volontaires			
absentéisme	4.351	-0.600*	(0.337)
score comportement	-0.014	0.098**	(0.042)
<i>sanctions discipl.</i>	<i>0.110</i>	<i>-0.021*</i>	<i>(0.012)</i>
<i>note de vie scolaire</i>	<i>0.336</i>	<i>0.048*</i>	<i>(0.026)</i>
<i>distinctions</i>	<i>0.343</i>	<i>0.046**</i>	<i>(0.019)</i>

Lecture : voir table 3.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE 6 – L'amélioration du comportement des non-volontaires est plus forte chez les garçons et chez les enfants de non-cadres.

indicateur	T - C (NV)		(pvalue)
	filles	garçons	
absentéisme	-0.114	-0.986**	(0.182)
score comportement	0.075	0.101*	(0.745)
	cadres	non-cadres	
absentéisme	0.227	-0.821**	(0.114)
score comportement	0.050	0.101**	(0.613)

Lecture : Au cours du 3ème trimestre, les filles non-volontaires des classes tests ont en moyenne 0,114 demi-journées d'absences non-justifiées de moins que les filles non-volontaires des classes témoins; les garçons non-volontaires des classes tests ont en moyenne 0,986 demi-journées d'absence non-justifiée de moins que les garçons non-volontaires des classes témoins.

Note : La colonne (pvalue) présente la significativité marginale de la différence entre coefficients d'une même ligne. * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE 7 – Des progrès plus forts en français, en particulier dans les compétences de base, pour les volontaires des classes tests.

volontaires seulement					
indicateur	<i>impact (en pts d'écart-type)</i>		<i>statistiques descr.</i>		
	T - C	(se)	moy. C	std	n.obs.
Notes du bulletin					
français	0.127**	(0.048)	10.7	3.8	1009
maths	0.022	(0.051)	10.9	4.3	1009
Tests					
français	-0.009	(0.052)	62.0	17.9	881
<i>observation</i>	0.145**	(0.058)	77.5	18.3	881
<i>autres champs</i>	-0.065	(0.056)	52.5	20.2	881
maths	-0.017	(0.053)	53.0	19.2	870
<i>exploit. données</i>	0.022	(0.065)	59.9	21.8	870
<i>autres champs</i>	-0.033	(0.055)	50.0	20.0	870

Lecture : A note égale au premier trimestre, les enfants volontaires des classes tests ont une note de 3ème trimestre en français plus élevée de 12,7% d'un écart-type. L'écart-type de la note de français, exprimée en points de moyenne sur 20, est de 3,8 : la différence représente donc environ un demi-point de moyenne.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

A Appendice statistique

TABLE A1 – Différences entre familles et élèves volontaires et non-volontaires.

	NV	std	V - NV	(se)	n.obs.
<i>parents</i>					
actif occupé	0.85	0.35	-0.002	(0.013)	4660
famille bi-parentale	0.72	0.45	0.038**	(0.015)	4728
cadres	0.18	0.39	0.025*	(0.014)	4529
<i>enfants</i>					
filles	0.48	0.50	-0.023	(0.018)	4728
redoublant (en 6ème)	0.06	0.24	-0.013*	(0.007)	4728
âge (sept 2008)	11.46	0.57	-0.060**	(0.020)	4728
<i>éval. d'entrée en 6ème</i>					
éval. français (sept 2008)	0.01	1.00	-0.044	(0.040)	4165
éval. maths (sept 2008)	0.00	1.00	0.004	(0.042)	4167

Lecture : 85% des enfants non-volontaires ont au moins un responsable légal actif occupé. Cette proportion est 0,2 points plus faible parmi les enfants volontaires.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE A2 – Différences entre familles et élèves des classes tests (T) et témoin (C).

	moy.	std	T - C	(se)	n.obs.
<i>parents</i>					
actif occupé	0.85	0.36	-0.002	(0.010)	4660
famille bi-parentale	0.73	0.44	-0.002	(0.013)	4728
cadres	0.19	0.39	0.001	(0.011)	4529
<i>enfants</i>					
filles	0.48	0.50	0.006	(0.010)	4728
redoublant (en 6ème)	0.06	0.23	0.000	(0.005)	4728
âge (sept 2008)	11.45	0.57	-0.002	(0.019)	4728
<i>éval. d'entrée en 6ème</i>					
éval. français (sept 2008)	-0.01	1.00	-0.048	(0.044)	4165
éval. maths (sept 2008)	-0.01	1.00	0.008	(0.036)	4167

Lecture : voir table A1.

TABLE A3 – Différences entre familles et élèves des classes tests (T) et témoin (C) : volontaires et non-volontaires séparément.

Volontaires seulement					
	moy.	std	T - C	(se)	n.obs.
<i>parents</i>					
actif occupé	0.84	0.36	-0.015	(0.021)	1056
famille bi-parentale	0.75	0.43	-0.020	(0.023)	1056
cadres	0.21	0.41	-0.014	(0.022)	1037
<i>enfants</i>					
filles	0.46	0.50	-0.016	(0.029)	1056
redoublant (en 6ème)	0.05	0.21	0.007	(0.011)	1056
âge (sept 2008)	11.41	0.57	0.019	(0.034)	1056
<i>éval. d'entrée en 6ème</i>					
éval. français (sept 2008)	-0.07	1.00	-0.019	(0.073)	985
éval. maths (sept 2008)	-0.04	1.01	-0.053	(0.069)	994

Non-Volontaires seulement					
	moy.	std	T - C	(se)	n.obs.
<i>parents</i>					
actif occupé	0.85	0.35	0.001	(0.012)	3604
famille bi-parentale	0.72	0.45	0.004	(0.014)	3672
cadres	0.18	0.39	0.006	(0.012)	3492
<i>enfants</i>					
filles	0.48	0.50	0.012	(0.012)	3672
redoublant (en 6ème)	0.06	0.24	-0.001	(0.006)	3672
âge (sept 2008)	11.46	0.57	-0.002	(0.021)	3672
<i>éval. d'entrée en 6ème</i>					
éval. français (sept 2008)	0.01	1.00	-0.058	(0.047)	3180
éval. maths (sept 2008)	0.00	1.00	0.020	(0.040)	3173

Lecture : voir table A1.

TABLE A4 – Effectifs des différentes populations à l'issue du tirage au sort.

	classes	élèves	dont vol.
univers	215	5017	1056
* classes sans volontaires	15	289	0
* classes avec volontaires	200	4728	1056
– classes tests	102	2408	592
– classes témoins	98	2320	464

TABLE A5 – Intensité du programme de débats et participation des familles.

	écoles	(sessions)	familles	(sessions)
<i>débats initiaux</i>				
au moins 1 débat	37		384	
au moins 2 débats	36		219	
tous les 3 débats	29		104	
<i>sessions complémentaires</i>				
parentalité	17	(3.1)	80	(2.7)
internet	15	(5.7)	57	(4.0)
pour non-francophones	8	(6.0)	19	(4.7)

Lecture : 37 écoles ont organisé au moins un débat dans le cadre du programme. 384 familles ont pris part à au moins un débat. 17 écoles ont organisé au moins une session complémentaire sur la parentalité en milieu scolaire ; en moyenne, il y a eu 3,1 sessions complémentaires “parentalité” par école. 80 familles y ont pris part. En moyenne, chacune de ces familles a pris part à 2,7 sessions complémentaires.

TABLE A6 – Taux de réponse des parents au questionnaire de fin d’année.

population	<i>taux de réponse</i>			
	moy. C	T - C	(se)	n.obs.
non volontaires	0.63	-0.039	(0.026)	2192
volontaires	0.67	-0.015	(0.035)	698
volontaires (incl. relances)	0.80	-0.011	(0.026)	834

Lecture : Le taux de réponse des parents non-volontaires dans les classes témoins (C, pour “contrôle”) est de 63% ; ce taux est plus bas de 3,9% dans les classes tests (différence “T - C”). 2192 parents non-volontaires ont rendu le questionnaire.

TABLE A7 – Différence d’implication parentale entre familles de cadres et de non-cadres.

indicateur	cd - ncd	(se)
score d’implication globale	0.346**	(0.068)
score d’implication institutionnelle	0.215**	(0.062)
score d’implication à la maison	0.253**	(0.067)
score de connaissance et perception	-0.131*	(0.067)

Note : cd : cadres, ncd : non-cadres.

Seules les observations des familles des classes témoins ont été utilisées pour cette analyse.
* : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

Lecture : La colonne “cd - ncd” mesure la différence, en points d’écart-type, entre familles de cadres et de non-cadres.

TABLE A8 – Comparaison des réponses des familles volontaires des classes tests (T) et témoin (C) au questionnaire sur leur implication.

Question	moy. C	T - C	(se)
score d’implication globale	-0.141	0.266**	(0.071)
score d’implication institutionnelle	0.172	0.320**	(0.076)
<i>plusieurs RV individuels avec les enseignants</i>	0.24	0.056*	(0.033)
<i>a participé à des réunions parents/profs</i>	0.80	0.083**	(0.026)
<i>a participé aux activités des ass. parents d’élèves</i>	0.24	0.111**	(0.032)
score d’implication à la maison	0.015	0.103*	(0.057)
<i>connaissance précise des notes de l’enfant</i>	0.44	0.011	(0.035)
<i>aide occasionnellement avec les devoirs</i>	0.88	0.004	(0.023)
<i>l’enfant ne regarde pas de télé après 21h</i>	0.80	0.052**	(0.025)
<i>l’enfant passe moins d’1 h/j avec jeux-vidéo</i>	0.88	0.027	(0.019)
score de connaissance et perception	-0.182	0.184**	(0.071)
<i>connaissance des options proposées</i>	0.76	0.093**	(0.028)
<i>n’a jamais eu peur de la violence au collègue</i>	0.26	0.014	(0.028)
<i>idées assez précises sur l’orientation après-collège</i>	0.27	0.048	(0.031)
<i>satisfait avec le collègue</i>	0.81	0.048**	(0.021)
<i>absence de convocations pour indiscipline</i>	0.72	0.077**	(0.029)

Lecture : voir table 2

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE A9 – Relations entre indicateurs de comportement.

<i>Relation entre indicatrices</i>						
<i>sanction = 1</i>				<i>sanction = 0</i>		
	<i>d = 0</i>	<i>d = 1</i>			<i>d = 0</i>	<i>d = 1</i>
<i>vs = 0</i>	0.11	0.00	<i>0.11</i>	<i>vs = 0</i>	0.39	0.13
<i>vs = 1</i>	0.00	0.00	<i>0.00</i>	<i>vs = 1</i>	0.12	0.24
	<i>0.11</i>	<i>0.00</i>	<i>0.11</i>		<i>0.51</i>	<i>0.38</i>
						<i>0.89</i>
<i>absentéisme moyen</i>						
<i>sanction = 1</i>				<i>sanction = 0</i>		
	<i>d = 0</i>	<i>d = 1</i>			<i>d = 0</i>	<i>d = 1</i>
<i>vs = 0</i>	9.75	.	<i>9.57</i>	<i>vs = 0</i>	4.60	1.82
<i>vs = 1</i>	.	.	<i>.</i>	<i>vs = 1</i>	1.81	1.19
	<i>9.60</i>	<i>.</i>	<i>9.71</i>		<i>4.01</i>	<i>1.43</i>
						<i>3.27</i>
<i>d = distinctions du conseil de classe</i>						
<i>vs = note de vie scolaire maximale</i>						

Lecture : 89% des élèves ne sont pas sanctionnés au 3ème trimestre; 36% des élèves reçoivent la note de vie scolaire maximale, et 38% reçoivent une distinction du conseil de classe. 24% des élèves reçoivent à la fois la note de vie scolaire maximale et une distinction du conseil de classe.

Les élèves non-sanctionnés ont en moyenne 3,27 demi-journées d'absence non-justifiées au 3ème trimestre; parmi les non-sanctionnés qui ont la note de vie scolaire maximale, la moyenne est de 1,38 demi-journées; elle est de 1,19 demi-journées pour les élèves qui ont à la fois la note de vie scolaire maximale et une distinction du conseil de classe. L'absentéisme moyen varie de manière prévisible avec les autres indicateurs de comportement.

Champ : Collèges participants pour lesquels tous les 4 indicateurs de comportement sont disponibles au 3ème trimestre.

TABLE A10 – Disponibilité de l'information sur les comportements des élèves au 3ème trimestre.

indicateur	moy. C	taux de réponse			source de l'attrition		
		T - C	(se)	n.obs.	éc.	cl	ind
absentéisme	0.74	0.004	(0.006)	3401	28	0.05	0.07
score comportement	0.94	0.003	(0.006)	4467	37	0.07	0.06
<i>sanctions discipl.</i>	<i>0.88</i>	<i>-0.001</i>	<i>(0.005)</i>	<i>4198</i>	<i>35</i>	<i>0.07</i>	<i>0.05</i>
<i>note de vie scolaire</i>	<i>0.61</i>	<i>0.010</i>	<i>(0.021)</i>	<i>2971</i>	<i>28</i>	<i>0.16</i>	<i>0.07</i>
<i>distinctions</i>	<i>0.90</i>	<i>-0.016</i>	<i>(0.013)</i>	<i>4234</i>	<i>36</i>	<i>0.08</i>	<i>0.07</i>

Lecture : L'accès à l'information sur l'absentéisme a été possible dans 28 collèges (sur 37). Dans ces 298 collèges, l'information est manquante dans 5% des classes. Dans les collèges et les classes où l'information est accessible, elle manque pour 7% des élèves (ayant quitté le collège en cours d'année).

TABLE A11 – Différence entre les résultats scolaires des enfants de cadres et des enfants de non-cadres au 1er trimestre.

indicateur	différence (en pts d'écart-type)		statistiques descr.		
	cd - ncd	(se)	moy. (ncd)	std	n.obs.
Notes du bulletin					
français	0.363**	(0.040)	11.5	3.5	3943
maths	0.399**	(0.045)	12.0	4.0	3943
Tests					
français	0.402**	(0.041)	45.7	19.6	4050
<i>observation</i>	0.339**	(0.036)	58.4	21.5	4050
<i>autres champs</i>	0.370**	(0.044)	41.8	21.5	4050
maths	0.370**	(0.045)	54.2	17.6	4053
<i>exploit. données</i>	0.326**	(0.044)	52.7	18.6	4053
<i>autres champs</i>	0.362**	(0.044)	53.2	17.8	4053

Lecture : L'écart initial entre enfants de cadres et enfants de non-cadres, mesuré à l'évaluation d'entrée en 6ème, est de 40,2% d'un écart-type en français.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE A12 – Effet du programme sur les résultats scolaires.

indicateur	<i>impact (en pts d'écart-type)</i>		<i>statistiques descr.</i>		
	T - C	(se)	moy. C	std	n.obs.
Notes du bulletin					
français	0.053	(0.034)	10.8	3.8	4271
maths	0.011	(0.036)	10.9	4.3	4271
Tests					
français	0.046	(0.037)	62.6	17.9	3734
<i>observation</i>	0.088**	(0.039)	78.0	18.3	3734
<i>autres champs</i>	0.021	(0.037)	53.2	20.2	3734
maths	-0.012	(0.037)	54.0	19.2	3707
<i>exploit. données</i>	0.011	(0.036)	61.1	21.8	3707
<i>autres champs</i>	-0.019	(0.038)	50.9	20.0	3707

Lecture : voir table 7.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.

TABLE A13 – Effet du programme sur les résultats scolaires des non-volontaires.

non volontaires seulement					
indicateur	<i>impact (en pts d'écart-type)</i>		<i>statistiques descr.</i>		
	T - C	(se)	moy. C	std	n.obs.
Notes du bulletin					
français	0.030	(0.036)	10.9	3.8	3262
maths	0.008	(0.036)	10.9	4.3	3262
Tests					
français	0.059	(0.041)	62.8	17.9	2853
<i>observation</i>	0.071*	(0.042)	78.1	18.3	2853
<i>autres champs</i>	0.042	(0.041)	53.4	20.2	2853
maths	-0.008	(0.038)	54.2	19.2	2837
<i>exploit. données</i>	0.009	(0.037)	61.4	21.8	2837
<i>autres champs</i>	-0.013	(0.040)	51.1	20.0	2837

Lecture : voir table 7.

Note : * : significatif au seuil de 10%. ** : significatif au seuil de 5%.