



HAL
open science

Le rôle du CPE dans la prévention du décrochage scolaire : comprendre l'influence du burnout et de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux pour agir auprès des lycéens

Sonia Lorant, Lisa Claudepierre, Chloé Sperduto, Fabien Fenouillet, Lisa Lefèvre

► **To cite this version:**

Sonia Lorant, Lisa Claudepierre, Chloé Sperduto, Fabien Fenouillet, Lisa Lefèvre. Le rôle du CPE dans la prévention du décrochage scolaire : comprendre l'influence du burnout et de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux pour agir auprès des lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2025, 54 (1), pp.73 - 106. <10.4000/13j6a>. <hal-05284900>

HAL Id: hal-05284900

<https://hal.science/hal-05284900v1>

Submitted on 26 Sep 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Le rôle du CPE dans la prévention du décrochage scolaire : Comprendre l'influence du burnout et de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux pour agir auprès des lycéens

The role of the CPE in preventing school dropout: Understanding how burnout and the satisfaction of fundamental psychological needs impact high school students support

Titre court : Besoins psychologiques : un rempart au décrochage

Sonia Lorant¹, Maître de conférences en psychologie cognitive de l'éducation, INSPE de Strasbourg

Lisa Claudepierre², Etudiante, Master CPE, INSPE de Strasbourg

Chloé Sperduto³, Doctorante, Université Paris Nanterre

Fabien Fenouillet⁴, Professeur de psychologie positive des apprentissages, Université Paris Nanterre

Lisa Lefèvre⁵, Professeure associée, Haute école pédagogique, HEP, Lausanne Suisse

Résumé

Cette recherche vise (1) à étudier l'impact de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans la relation entre le burnout scolaire et le risque de décrochage scolaire, et (2) à identifier comment les CPE perçoivent, intègrent et justifient ces concepts dans leurs pratiques. Cette étude a adopté une approche mixte combinant une analyse quantitative menée auprès de 117 élèves de 15 ans d'un lycée général et technologique, ainsi qu'une analyse qualitative basée sur des entretiens avec cinq Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). Nos résultats montrent que l'influence du burnout sur le risque de décrocher scolairement est principalement médiée par le besoin de compétence. Le burnout réduit significativement la satisfaction de ce besoin, ce qui augmente le risque de décrocher. Ces conclusions sont examinées en tenant compte des connaissances et de la compréhension de ces concepts par les CPE, ainsi que de leur mise en œuvre, afin d'éclairer leur contribution potentielle à la prévention du décrochage scolaire. Ces résultats mettent en lumière le rôle protecteur du besoin de compétence dans le contexte éducatif.

Mots clés : décrochage scolaire, conseiller principal d'éducation, satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, burnout, lycée.

Abstract

This research aims (1) to examine the impact of the satisfaction of basic psychological needs on the relationship between school burnout and the risk of school dropout, and (2) to identify how principal education counsellors (PECs) perceive, integrate, and justify these concepts in their practices. This study adopted a mixed-methods approach, combining a quantitative analysis conducted with 117 fifteen-year-old students from a general and technological high school, along with a qualitative analysis based on interviews with five Principal Education Counsellors (PECs). Our results show that the influence of burnout on the risk of school dropout is primarily mediated by the satisfaction of the need for competence. Burnout significantly reduces the satisfaction of this

¹ Thèmes de recherche : apprentissage, mémorisation, motivation, bien-être scolaire. sonia.lorant@unistra.fr

² Thèmes de recherches : décrochage scolaire, conseillers principaux d'éducation. lisa.claudepierre@unistra.fr

³ Thèmes de recherche : apprentissage, décrochage scolaire, motivation. sperduto.chloe@parisnanterre.fr

⁴ Thèmes de recherche : apprentissage, motivation, technologies, psychologie positive. ffenuil@parisnanterre.fr

⁵ Thèmes de recherche : éducation inclusive, engagement, présence corporelle, élèves à besoins éducatifs particuliers. lisa.lefevre@hepl.ch

need, which in turn increases the risk of dropping out. These findings are analysed in light of the PECs' knowledge and understanding of these concepts, as well as their implementation in practice, to shed light on their potential contribution to preventing school dropout. These results highlight the protective role of competence need satisfaction in the educational context.

Keywords: dropout, principal education counsellors, basic psychological needs satisfaction, burnout, secondary school.

Introduction

Le décrochage scolaire est une préoccupation majeure des politiques publiques internationales ces dernières années (Cnesco, 2017) Bien que la France ait atteint les objectifs de la Stratégie de Lisbonne en 2020, visant à réduire les taux d'abandon scolaire à moins de 10 %, de nouveaux objectifs en éducation et formation ont été fixés par l'Union Européenne pour 2030 (Fournier & Rakocevic, 2021)⁶. Selon Barthélémy (2020), les enjeux sont triples : individuels, pour soutenir le jeune, son bien-être et son sentiment d'efficacité personnelle ; sociaux, pour accompagner son employabilité ; et économiques, en raison du coût pour la société, généré par les conséquences de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme et des risques associés. De nombreux experts – psychologues, sociologues, historiens et chercheurs en éducation – s'accordent sur la complexité multifactorielle du décrochage scolaire et soulignent l'importance d'une approche systémique mise en œuvre dès le plus jeune âge.

Certaines études portent sur les éléments de risque personnels (Gubbels et al., 2019 ; Vinciguerra et al., 2021) tels que les variables démographiques (âge, sexe, structure familiale, ...) ou les compétences cognitives (Fitzpatrick et al., 2015), tandis que d'autres se focalisent sur les éléments sociaux et relationnels (Ripamonti, 2018). L'analyse des profils latents dans le cadre scolaire permet d'identifier des dynamiques de sous-groupes formés par des facteurs communs tels que des caractéristiques démographiques, comportementales, socio-économiques ou psychologiques. Cette étude permet de comprendre la représentation de ces sous-groupes au sein d'une population et, par extension, d'identifier les facteurs de risque (Galland & Hospel, 2015 ; Janosz et al., 2008) ainsi que les facteurs de protection (Véronneau & Trempe, 2022). Par ailleurs, d'autres recherches se concentrent sur l'analyse des programmes de prévention et de remédiation (De Witte et al., 2013 ; Janosz et al., 2001).

Du décrochage scolaire à la prévention du risque de décrocher

Le décrochage scolaire se réfère à la situation où un-e élève quitte l'école sans qualification ni diplôme, et sans intention de poursuivre ses études (Véronneau & Trempe, 2022). Ce phénomène est souvent le résultat d'un processus cumulatif de désengagement scolaire, influencé par une interaction complexe entre les caractéristiques individuelles et environnementales (Galve-Gonzales et al., 2023 ; Pedditzi et al., 2022 ; Tomaszewska-Pękała et al.,

⁶ Les sept objectifs européens en matière d'éducation et de formation pour 2030, incluent la réduction des sorties précoces du système scolaire à moins de 9 % (objectif atteint en France avec 7,6 %), ainsi que des mesures visant à assurer une participation de 96 % des enfants à l'éducation préscolaire, à accroître la part des diplômés de l'enseignement supérieur à 45 % (France : 50 %), à augmenter la participation des adultes à la formation continue à 60 % (France : 53 %), à limiter à 15 % les élèves de 15 ans en difficulté sur les compétences de base (France : 21 %), à garantir que 80 % des élèves disposent de compétences numériques de base (France : 56 %) et à atteindre un taux d'emploi de 82 % chez les diplômés récents (France : 79 %).

2019). Selon Pedditzi (2024), les facteurs de risque sont multifactoriels et peuvent inclure des éléments personnels (stress, anxiété), familiaux (pressions, conflits) ou liés au contexte scolaire (manque d'adaptation pédagogique, relations conflictuelles avec les enseignants ou les pairs). Néanmoins, la réussite scolaire joue un rôle essentiel, tandis que l'absentéisme est un signe comportemental et académique qui révèle le désengagement de l'apprenant (Balkis, 2018 ; Gubbels et al., 2019). De plus, des variables psychologiques telles que l'anxiété, la dépression, le stress et la santé mentale sont également associées au décrochage scolaire (Galve-Gonzales et al., 2023 ; Vinciguerra et al., 2021 ; Quiroga et al., 2013). En effet, les élèves décrocheurs se caractérisent souvent par des expériences négatives en lien avec leur scolarisation. Bien que de nombreux facteurs influencent le décrochage scolaire, l'intention de décrocher apparaît comme l'un des prédicteurs majeurs de ce comportement (Vallerand et al., 1997). Pour répondre à cette situation, les stratégies de prévention et d'intervention proposées dans la littérature internationale visent à réduire le désengagement scolaire (absences répétées, non justifiées et volontaires, difficultés émotionnelles ou psychologiques à l'idée d'aller à l'école ; Heyne, 2019). En ciblant les facteurs prédictifs du décrochage chez les élèves du secondaire, des programmes de prévention primaire peuvent être mis en place pour intervenir en amont et réduire les risques de décrochage. Cette approche permet de mieux comprendre et anticiper les besoins des élèves, afin de leur offrir un soutien adapté et de prévenir le désengagement scolaire avant qu'il ne devienne critique.

Les facteurs sous-jacents au risque de décrochage scolaire

Le phénomène de décrochage scolaire peut être abordé selon plusieurs nuances qui prennent en compte différents déterminants : individuels, sociaux et académiques (Vinciguerra et al., 2021). Concernant les déterminants académiques, les faibles résultats scolaires, le redoublement d'une ou plusieurs années ainsi que le sexe sont les principaux facteurs qui prédisent un risque de décrocher. Le meilleur prédicteur concerne les résultats scolaires. Ainsi, on peut citer les travaux qui montrent le poids des performances et de la réussite scolaire en lien avec le manque d'engagement, de motivation ou de satisfaction scolaire (Archambault et al., 2009 ; Bowers et al., 2013 ; Casillas et al., 2012 ; Hardre & Reeve, 2003 ; Vallerand et al., 1997). Puis, c'est le redoublement qui est déterminant (Bowers et al., 2013) et plus particulièrement en cas de redoublement en classe de 2^{nde} (Pharris-Ciurej et al., 2012). Enfin, il convient de souligner que des études sur le sexe révèlent que, bien que les filles obtiennent en moyenne de meilleurs résultats scolaires, elles peuvent éprouver davantage de pression et de stress, ce qui peut nuire à leur motivation et à leur bien-être académique (Putwain et al., 2021 ; Ringeisen et al., 2016). Cependant, elles rapportent une plus grande satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de lien social au cours des années du lycée (Ratelle et Duchesne, 2014). En revanche, les garçons tendent à se montrer plus désengagés et à adopter une attitude cynique vis-à-vis de l'école, ce qui augmente leur risque de décrochage scolaire. Certaines recherches suggèrent que les normes de genre influencent les parcours académiques, les filles étant plus susceptibles de répondre aux attentes scolaires, tandis que les garçons, si les cours ne correspondent pas à leurs intérêts, peuvent être davantage enclins à se désengager (Pedditzi, 2024).

Cependant, d'autres facteurs d'attitude peuvent avoir des effets directs et indirects, c'est le cas de la motivation scolaire (Alivernini & Lucidi, 2011 ; Anttila et al., 2023 ; Ricard & Pelletier, 2016, Vallerand et al., 1997). En effet, Suh et al., (2007) montrent que de mauvaises performances, avec un taux d'absentéisme élevé et un manque de motivation, sont autant d'indicateurs au risque de décrochage scolaire-

Ces divers déterminants permettent d'identifier les paramètres dominants dans le risque de décrocher scolairement. Parallèlement, de nombreux concepts théoriques viennent offrir de nouvelles pistes de réflexion.

Dans le cadre du programme international de l'OCDE (PISA 2022), nous observons une fois de plus que le climat scolaire en France est l'un des plus dégradés et que le niveau de bien-être est parmi les plus faibles. Les recherches montrent que, du CM2 à la terminale, les élèves perçoivent une diminution globale et significative du sentiment d'efficacité personnelle, des émotions positives, du bien-être et de l'intérêt pour les apprentissages scolaires (Fenouillet et al., 2014). D'autres études montrent effectivement ce même phénomène à l'international (Gottfried et al., 2009 ; Harter & Jackson, 1992 ; Lepper et al., 2005 ; Otis et al., 2005).

De plus, l'analyse des données issues des urgences hospitalières et des enquêtes (Baromètre de santé publique France) met en évidence une dégradation persistante de la santé mentale des Français en 2024. Cette tendance est particulièrement marquée chez les adolescents âgés de 11 à 17 ans, avec un nombre de passages aux urgences pour gestes suicidaires et idées suicidaires toujours supérieur à celui des années précédentes⁷. Cette dégradation, également constatée dans les recherches internationales (Hawes et al., 2022 ; Mayne et al., 2021) souligne l'urgence d'une action globale de prévention.

C'est dans ce contexte sociétal marqué par une dégradation de la santé mentale et un accroissement des exigences de performance et de réussite que les élèves ressentent une intensification du stress à l'école (Meylan et al., 2015b ; Sperduto et al., 2024). En France, plusieurs recherches ont mis en évidence un lien significatif entre l'augmentation de la pression scolaire axée sur la performance et la réussite, et l'aggravation du mal-être des élèves (Oger et al., 2021, 2022 ; Simoës-Perlant et al., 2023). Cette souffrance a des effets négatifs directs sur les résultats scolaires et indirects sur le risque de décrocher scolairement (Bruno et al., 2017).

Le concept de burnout scolaire est à l'origine issu du monde du travail dans un contexte professionnel (Maslach et al., 2001), cependant il a été récemment appliqué aux adolescent-es en contexte scolaire (Oger et al., 2021). Ainsi, on considère que l'activité principale de l'élève s'apparente au travail professionnel, au regard des efforts fournis : se rendre à l'école, assister aux cours, développer des compétences, réaliser des évaluations ... (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Le burnout scolaire peut se définir comme une réponse à un stress scolaire chronique, où les élèves initialement engagés ne parviennent plus à faire face aux exigences scolaires. Trois composantes sont identifiées : (1) un épuisement dû aux demandes scolaires, marqué par une fatigue chronique et des inquiétudes constantes concernant le travail scolaire ; (2) du cynisme envers l'école, impliquant une attitude détachée et une perte d'intérêt pour les études ; (3) un sentiment d'inadéquation en tant qu'élève, avec un sentiment de ne pas être à la hauteur et un manque d'accomplissement scolaire (Salmela-Aro et al., 2009 ; Salmela-Aro, 2011). Les recherches scientifiques se sont intéressées à la nature de la relation entre le stress scolaire et le burnout chez les adolescents. Selon Zakari et al. (2011), le stress scolaire est un prédicteur du burnout. De plus, Meylan et al. (2011) précisent que le stress lié à la réussite et à l'avenir scolaire prédit l'épuisement et le sentiment d'inadéquation, alors que le stress lié à la quantité de travail prédit le cynisme envers l'école. De plus, le burnout scolaire est souvent considéré comme une hypothèse explicative du risque de décrochage scolaire (Bask & Salmela-Aro, 2013 ;

⁷ <https://www.santepubliquefrance.fr/surveillance-syndromique-sursaud-R/documents/bulletin-national/2025/sante-mentale.-bulletin-mensuel-du-7-janvier-2025>

Oger et al., 2021). Il est donc perçu comme un facteur potentiel et un indicateur avancé du risque de décrocher (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

Les élèves présentant des symptômes de burnout sont souvent moins motivés et moins engagés dans leurs études, cependant l'étude de Sperduto et al. (2024) ne montre pas de lien significatif entre le burnout et l'intention de décrocher chez les élèves du secondaire. Dans leur méta-analyse, Madigan et Curran (2021) montrent que le burnout prédit négativement la réussite académique. Parmi ses trois symptômes, la diminution du sentiment d'efficacité personnelle est celui qui présente la corrélation négative la plus forte avec la réussite scolaire. Par ailleurs, plusieurs facteurs prédictifs de l'intention de décrocher scolairement ont été mis en évidence (Alivernini & Lucidi, 2011 ; Eicher et al., 2014 ; Rump et al., 2017 ; Samuel & Burger, 2020). Parmi eux, les performances académiques apparaissent comme un facteur clé du décrochage scolaire (Vinciguerra et al., 2021) et jouent un rôle de médiation dans les effets d'autres variables sur cette intention (Balkis, 2018 ; Hardre & Reeve, 2003 ; Sperduto et al., 2024).

La souffrance des jeunes est tout particulièrement préoccupante, car elle est étroitement liée à leur motivation et à leur bien-être (Martin-Krumm et al., 2009). Au lycée, les élèves perçoivent leur environnement plus contrôlant, plus impersonnel et davantage orienté vers la performance, ce qui peut entraver la satisfaction des besoins fondamentaux (Duchesne et al., 2022). La théorie de l'autodétermination considère que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est un élément essentiel pour favoriser la motivation et le bien-être (Ryan et al., 2019).

Ces besoins correspondent aux concepts de bien-être psychologique (autonomie et compétence) et de bien-être social (appartenance sociale), qui sont considérés comme des indicateurs clés pour évaluer la santé mentale positive (Orpana et al., 2019). Le besoin d'autonomie implique une nécessité d'agir en exerçant sa volonté et son libre choix. Le besoin de compétence implique une sensation d'efficacité et de compétence dans ses interactions avec l'environnement, tandis que le besoin d'affiliation peut être défini comme une nécessité de se sentir connecté aux autres. La satisfaction de ces besoins joue un rôle central dans la motivation des élèves et semble contribuer au bien-être émotionnel ainsi qu'à leur épanouissement et efficacité (Ratelle & Duchesne, 2014). Ainsi, lorsque les situations scolaires encouragent l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale de l'élève, cela améliore sa perception subjective du bien-être. En revanche, si ces situations ne sont pas mises en œuvre, on pourrait observer une diminution du bien-être ressenti par les élèves (Ryan & Deci, 2000). Les études actuelles semblent unanimes sur le fait que la satisfaction des besoins fondamentaux en contexte scolaire favorise des motivations plus internalisées, réduit les conséquences négatives du stress, réduit le risque de décrocher scolairement et contribue à ce que les élèves se sentent plus aptes à réaliser les tâches scolaires (Vansteenkiste et al., 2020).

De plus, il a été démontré que les élèves présentant des niveaux modérés à élevés de frustration liés aux besoins sont plus susceptibles de présenter un fonctionnement scolaire inadapté, y compris un burnout (Zhang & Jiang, 2023). Le burnout et le décrochage scolaire peuvent s'envisager comme des processus évolutifs, marqués par des variations d'intensité. Le burnout débute souvent par des signaux faibles, comme une fatigue légère ou un désintérêt passager, et peut évoluer vers un état critique. De même, l'intention de décrochage progresse graduellement, d'un désengagement ponctuel à une décision affirmée de quitter l'école. Dans ce contexte, les besoins psychologiques fondamentaux semblent jouer un rôle de protection, leur satisfaction ou leur frustration

pouvant influencer ces trajectoires. Cette approche offre une base théorique pertinente pour guider des interventions visant à prévenir le décrochage en renforçant ces besoins.

Cependant, peu d'études ont exploré cette problématique dans le contexte de l'enseignement secondaire, ce qui constitue une piste de recherche à approfondir.

Le rôle du CPE dans le décrochage scolaire

Les « voies du raccrochage » (Zaffran & Vollet, 2018) sont alors portées par différents-es acteurs et actrices et réseaux intervenant-e-s en prescription⁸ ou en remédiation auprès des décrocheurs et décrocheuses selon les territoires : missions locales, centres d'information et d'orientation (CIO) et missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) dans et hors des établissements scolaires (Bruno et al., 2017). Parmi les acteur-trices majeurs-es se trouve le-la Conseiller-ère Principal-e d'Éducation, spécificité française dans les collèges et les lycées français. Il ou elle est chargé-e de la gestion de la vie scolaire, du suivi disciplinaire et de l'accompagnement éducatif des élèves. Il ou elle supervise les assistant-es d'éducation, veille au respect du règlement intérieur et anime la vie démocratique de l'établissement. Qualifié-e de médiateur-trice (Condette, 2013), d'accompagnant-e réalisant un « travail d'équilibriste » (Mikaïloff, 2020), le-la CPE déploie son activité à l'interface du parcours individuel de l'élève et de sa vie collective au sein de l'établissement, des plans éducatifs et pédagogiques. Une de ses missions se situe consiste à « placer les adolescent-e-s dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015, p. 126). Parfois référent-e décrochage scolaire dans les établissements (El Mahsani, 2020), le-la CPE peut dans ce cadre animer les groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS)⁹ et travailler étroitement avec la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) dont les effets positifs sont soulignés par Barthélémy (2020). Le repérage des difficultés rencontrées par les élèves (indicateurs liés aux apprentissages, parcours professionnel, comportement, équilibre personnel et désinvestissement scolaire) constitue un préalable pour concevoir un parcours adapté à ses besoins. Les actions existantes varient entre du tutorat, du soutien, des stages d'observation, et l'accompagnement du projet professionnel.

Question de recherche

L'accroissement des exigences de performance et de réussite augmente le stress des élèves, pouvant entraîner de la souffrance et un risque de décrochage scolaire (Meylan et al., 2015b). C'est pourquoi la prise en compte de la satisfaction des besoins fondamentaux de l'élève est un facteur essentiel dans le développement du bien-être et des motivations autodéterminées (Fenouillet et al., 2014). Ainsi, nous nous interrogeons sur la question suivante : Dans quelle mesure la satisfaction des besoins fondamentaux des élèves (compétence, autonomie, affiliation) influence-t-elle le lien entre burnout scolaire et risque de décrochage, et comment ces besoins sont-ils perçus et pris en compte par les conseiller-ères principaux-ales d'éducation (CPE) dans leurs pratiques professionnelles pour prévenir le décrochage scolaire ?

⁸ La prescription fait référence à une directive ou une orientation formelle donnée par une institution ou une autorité pour guider les actions et comportements attendus

⁹ Les enjeux du GPDS sont de recenser les élèves démotivés, les « absentéistes », les élèves à risque et en situation de décrochage (circulaire 29/03/2013).

Afin de donner des éléments de réponse à cette question, deux études ont été réalisées. L'objectif de ces deux études s'articule autour d'une compréhension plus globale du risque de décrochage. La première étude examine les processus psychologiques individuels et vise à mieux comprendre comment un score élevé de burnout scolaire est associé à un risque accru de décrochage. Nous supposons qu'un score élevé de burnout scolaire est corrélé à une diminution des ressources internes (compétences, autonomie, affiliation), ce qui favoriserait le désengagement. Ainsi, nous émettons l'hypothèse (H1) que la satisfaction des besoins fondamentaux joue un rôle de médiation dans la relation entre le burnout scolaire et le risque de décrochage. De plus, nous émettons l'hypothèse (H2) que le sexe modère l'intensité de cette relation, et que cette médiation sera plus marquée chez les filles que chez les garçons.

La seconde étude, quant à elle, élargit cette perspective en investiguant le rôle des conseiller.ère.s principaux.ales d'éducation (CPE) en analysant comment ces professionnel-le-s perçoivent le burnout scolaire, intègrent la satisfaction des besoins fondamentaux dans leurs interventions et justifient leurs actions pour prévenir le décrochage. Ces deux approches permettent de relier les facteurs individuels et institutionnels dans l'analyse du décrochage scolaire.

Étude 1 : Approche quantitative

Methodologie

Participants

L'échantillonnage utilisé pour cette étude est issu de quatre classes de secondes d'un lycée strasbourgeois, auprès de 117 élèves (61 filles et 56 garçons), dont l'âge moyen est de 15.42 ans ($SD = 1.44$). Ils ont été informés sur le but de l'étude, sur l'anonymisation et le fait qu'ils étaient libres d'arrêter à tout moment. Protocole approuvé par le comité d'éthique de l'Université de Strasbourg (CER/2023 -58).

Matériel

Trouse d'évaluation des décrocheurs potentiels : L'indice de prédiction du décrochage scolaire est une mesure composite auto-révélee québécoise, s'appuyant sur un nombre restreint d'items relevant de trois dimensions : Rendement scolaire, Retard scolaire et Engagement scolaire (Archambault & Janosz, 2009). Ils ont été mis en évidence dans l'étude de Janosz et al., (2000) comme les facteurs ayant les poids les plus importants dans la prédiction du décrochage des élèves du secondaire. Le rendement scolaire est évalué à partir des résultats scolaires auto-déclarés des élèves en français et en mathématiques (2 items), le retard scolaire est mesuré à partir d'une seule question (ex. As-tu doublé une année scolaire ?) et l'engagement est mesuré à l'aide de 4 questions (ex. Aimes-tu l'école ? ; Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?) à l'aide d'une échelle de Likert (3 premières questions – 1 : pas du tout ; 4 : très important ; la dernière question – 1 : je suis parmi les moins bon-nes ; 5 : je suis parmi les meilleur-es). Cette dimension montre une plus faible cohérence interne ($\omega^{10} =$

¹⁰ Coefficient Omega (ω) de McDonald (McDonald, 1999) est une meilleure alternative que le coefficient (α) (Dunn et al., 2014)

.51, $\alpha = .48$) que lors de la validation de l'échelle par les auteurs ($\alpha = .74$). Cette différence pourrait s'expliquer par la taille plus réduite de notre échantillon par rapport aux 35 000 élèves de l'étude princeps (Bonett & Wright, 2015 ; Guadagnoli & Velicer, 1988 ; Schönbrodt & Perugini, 2013), mais aussi par l'hétérogénéité des éléments qui le composent. En effet, ces derniers ne reflètent pas une dimension psychologique homogène, mais s'agrègent en un score composite servant d'indicateur global d'engagement. Toutefois, nous avons vérifié, à l'aide de repères statistiques comparatifs, que les indicateurs d'engagement ($M = 12.23$; $SD = 2.67$), de rendement ($M = 72.35$; $SD = 11.34$) et de probabilité de décrochage ($M = 0.32$; $SD = 0.23$) calculés dans notre étude correspondent globalement à ceux obtenus lors de la validation de l'échelle (Engagement – $M = 13.44$; $SD = 2.46$; Rendement – $M = 72.05$; $SD = 10.54$; Probabilité de décrocher – $M = 0.34$; $SD = 0.28$). De plus, notre approche est cohérente avec celle adoptée par Véronneau et Trempe (2024), qui considèrent ce score global comme un indicateur unidimensionnel plutôt que comme une échelle multidimensionnelle. Les scores obtenus aux trois échelles sont transformés et combinés en un score global normalisé (formule fournie par Archambault & Janosz, 2009)¹¹. Cet indice de risque n'est qu'une probabilité qui peut varier de 0 (le risque d'abandonner l'école est faible) à 1 (le risque est plus élevé).

Échelle du burnout scolaire : Cette échelle a été créée par Salmela-Aro et al. (2009), dont la version française a été validée par Meylan et al. (2015a). Elle permet d'évaluer l'impact des exigences scolaires sur la santé des adolescent·e·s. Cette structure tridimensionnelle se compose de 9 items sur une échelle de Likert en 6 points allant de « complètement faux » (1) à « complètement vrai » (6) et montre une bonne cohérence interne. Cette version française caractérise le burnout scolaire par un épuisement lié aux demandes de l'école (ex. Je me sens débordé·e par mon travail scolaire – 4 items) du cynisme à l'égard de l'école (ex. Je me demande continuellement si mon travail scolaire a du sens – 3 items) et un sentiment d'inadéquation en tant qu'élève (ex. J'ai souvent l'impression d'être insuffisant·e dans mon travail scolaire – 2 items). Dans cette étude, nous adoptons une approche globale du burnout scolaire (score total, $\alpha = .85$), ce qui est conforme à la littérature puisque le burnout est un syndrome multidimensionnel qui ne peut être pleinement compris en utilisant seulement les facteurs latents individuels (Isoard-Gauthier et al., 2016).

Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux : cette échelle permet de mesurer les besoins de compétence, d'affiliation et d'autonomie (Gillet et al., 2008), à l'aide de 13 items sur une échelle de Likert en 5 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Très fortement en accord ». Elle a initialement été créée dans un contexte sportif et a, donc ici, été adaptée au contexte scolaire en adaptant les questions. Trois scores ont été calculés pour chaque dimension et l'échelle indique une bonne cohérence interne au sein de chaque dimension. Cette échelle permet de mesurer les trois besoins fondamentaux qui sont : le besoin de compétence (ex. J'ai le sentiment de bien réussir dans mes cours – 4 items, $\alpha = .90$), le besoin d'affiliation (ex. Les autres élèves m'aiment bien – 5 items, $\alpha = .84$) ainsi que le besoin d'autonomie (ex. Je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions – 4 items, $\alpha = .81$).

Procédure

Pour tester nos hypothèses, nous avons mené une étude auprès d'adolescents d'âge compris entre 15 et 16 ans, et qui poursuivent une scolarité dans un établissement et une classe ordinaire. Le choix de cette tranche d'âge est

¹¹ $IPD = (\exp(\text{score de retard} + \text{score de rendement} + \text{score d'engagement} + \text{constante du modèle})) / (1 + \exp(\text{score de retard} + \text{score de rendement} + \text{score d'engagement} + \text{constante du modèle}))$. Dans cette équation, le score de rendement est transformé dans le but de rendre comparable les scores français aux scores québécois et les scores des sous échelles sont pondérés par les coefficients de régression, indiqués par les auteurs de l'instrument.

justifié par les études qui soulignent le risque de décrochage scolaire au sein du lycée (Bruno et al., 2017). De plus, cet établissement a un indice de position sociale (IPS) en 2022 qui est très en dessous de celui des établissements de l'académie de Strasbourg concernant les lycéens des filières générales¹². Cette étude s'inscrit dans un projet d'établissement sur le dispositif « apprendre à apprendre : Accompagnement des pratiques pédagogiques des enseignants de Lycée en sciences cognitives ».

Résultats

Statistiques descriptives et analyses de corrélation

Toutes les analyses ont été réalisées avec le logiciel JASP (JASP Team, 2024). Concernant les analyses descriptives, les coefficients de symétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis) des items qui composent les différentes échelles ont été étudiés. Les tests de Shapiro-Wilk réalisés sur ces coefficients indiquent que la distribution de plusieurs items dévie significativement de la normalité. Cependant, la plupart de ces coefficients ont des valeurs inférieures au seuil ± 1 recommandé par Muthén et Kaplan (1985) et aucun ne dépasse le seuil critique de ± 2 . La déviation de la distribution de ces items n'est donc pas considérée comme sévère, c'est pourquoi nous avons poursuivi nos analyses. Le tableau 1 fournit des informations sur les statistiques descriptives et l'analyse de corrélation de Pearson, entre le burnout, les 3 composantes de la satisfaction des besoins fondamentaux et l'indice de risque de décrocher. Nous observons que le burnout est corrélé négativement à la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux. De plus, l'indice de prédiction de décrochage est corrélé négativement avec le besoin de compétence. Bien qu'on observe une absence de corrélation entre le burnout et l'indice de prédiction, nous allons explorer les mécanismes sous-jacents tels que des effets indirects via des variables médiatrices.

Tableau 1

Statistiques descriptives et analyses de corrélation (N = 117)

Variable	1	2	3	4	5
1. Burnout scolaire	—				
2. Probabilité de décrocher	.17	—			
3. Besoin d'autonomie	-.38 ***	-.17	—		
4. Besoin de compétence	-.55 ***	-.45 ***	.46 ***	—	
5. Besoin d'affiliation	-.26 **	-.10	.46 ***	.42 ***	—
Moyenne	3.68	0.32	3.10	2.84	3.52
Ecart-type	1.10	0.23	0.93	0.97	0.88

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 1

Descriptive statistics and correlation analysis (N= 117)

Analyses de médiation

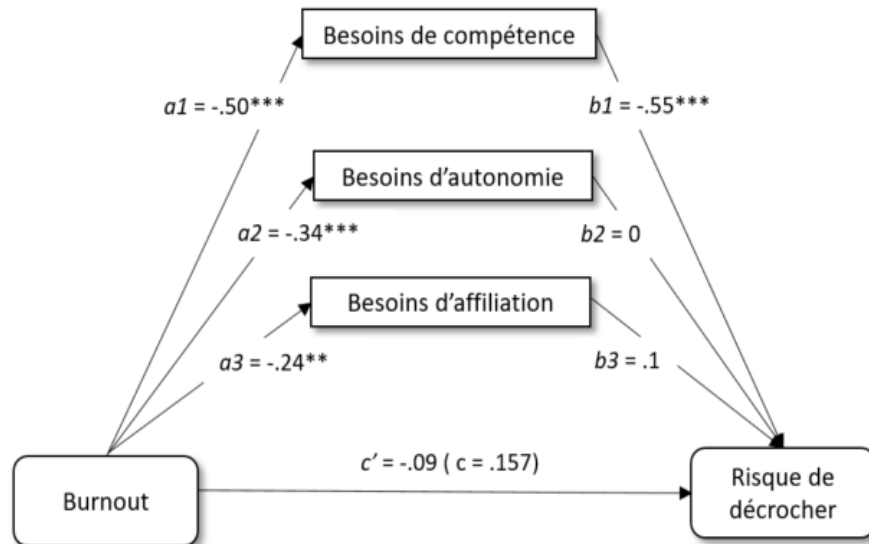
¹² <https://data.education.gouv.fr>

Pour tester l'hypothèse (H1) selon laquelle la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux joue un rôle médiateur dans la relation entre le burnout (variable indépendante) et le risque de décrochage (variable dépendante), des analyses de médiation multiple ont été effectuées. Les médiateurs considérés dans cette relation étaient : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation. Conformément aux recommandations de Preacher et Hayes (2008), une procédure de bootstrap avec 5000 ré-échantillonnages a été appliquée pour garantir la robustesse des estimations. Cette analyse met en évidence deux types d'effets. Tout d'abord, elle examine l'effet indirect total, qui évalue si les médiateurs pris dans leur ensemble expliquent la relation entre le burnout et le risque de décrochage. Ensuite, elle analyse l'effet indirect spécifique de chaque médiateur, permettant d'identifier leur contribution individuelle. L'existence d'une médiation est confirmée lorsque les intervalles de confiance des effets indirects estimés n'incluent pas zéro. L'effet total (c) combinant les effets directs et indirects du burnout sur le risque de décrochage est marginalement significatif ($\beta = .157$; $p = .056$; IC95 % [-.058 ; .341]). Toutefois, les effets indirects globaux, représentant l'ensemble des médiateurs (Autonomie, Compétence et Affiliation), sont significatifs ($\beta = .248$; $p < .001$, IC95 % [.142 ; .389]). Ces résultats soulignent que l'influence du burnout sur le risque de décrocher passe principalement par des effets médiés. Les coefficients (a et b) indiquent que le burnout prédit négativement les besoins d'autonomie ($\beta = -.343$, $p < .001$), de compétence ($\beta = -.497$, $p < .001$) et d'affiliation ($\beta = -.236$, $p = .003$), suggérant qu'un niveau élevé de burnout est associé à une diminution de ces besoins psychologiques. Parmi les besoins, seul le besoin de compétence prédit significativement le risque de décrocher scolairement ($\beta = -.549$, $p < .001$), mettant en évidence son rôle protecteur. En revanche, les besoins d'autonomie ($\beta = .004$, $p = .964$) et d'affiliation ($\beta = .101$, $p = .289$) n'ont pas montré d'effets significatifs. L'effet direct (c') du burnout sur le risque de décrocher scolairement s'est avéré non significatif ($\beta = -.090$, $p = .313$, IC95 % [-.280 ; .132]). Cela suggère qu'en l'absence de prise en compte des médiateurs, le burnout n'exerce pas une influence directe statistiquement significative sur le risque de décrocher. L'étude des effets indirects spécifiques a montré que l'effet indirect du burnout sur le risque de décrocher via le besoin d'autonomie n'était pas significatif ($\beta = -.002$, $p = .964$, IC95 % [-.079 ; .072]), il en est de même via le besoin d'affiliation ($\beta = -.024$, $p = .319$, IC95 % [-.100 ; .018]). Ainsi, les besoins d'autonomie et d'affiliation ne jouent pas de rôle médiateur dans cette relation. Par contre, l'effet indirect via le besoin de compétence s'est avéré significatif et positif ($\beta = .273$, $p < .001$, IC95 % [.167 ; .423]). Ces résultats valident en partie notre hypothèse (H1), puisqu'ils indiquent que le burnout n'a pas d'effet direct sur le risque de décrochage, mais qu'il influence ce risque en réduisant le sentiment de compétences des élèves (Figure 1).

Figure 1

Coefficients de régression pour l'effet indirect du burnout sur la probabilité de décrocher, par la médiation des besoins d'autonomie, d'affiliation et de compétence.

Note. L'effet total est entre parenthèses. * $p < 0.01$, *** $p < 0.001$



Analyse comparative selon le sexe

Selon notre hypothèse (H2), nous supposons que le sexe modère l'intensité de cette relation et que cette médiation sera plus marquée chez les filles que chez les garçons. Cela suggère qu'elles perçoivent davantage de soutien et d'opportunités pour développer leur autonomie, se sentir compétentes et entretenir des relations sociales positives (Ratelle et Duchesne, 2014). Au regard des résultats précédents, une analyse multi-groupes (Structural Equation Modeling) a été réalisée afin d'évaluer la médiation du besoin de compétence, dans la relation entre le burnout et l'intention de décrocher, avec une estimation séparée pour deux groupes (Homme versus Femme). L'ajustement global du modèle était adéquat $\chi^2(3) = 1.258, p = .739$, indiquant que la structure du modèle était valide pour les deux groupes. Les résultats des analyses séparées par groupe montrent un effet significatif du burnout sur le besoin de compétence chez les hommes ($\beta = -.495, p < .001$) et chez les femmes ($\beta = -.495, p < .001$). L'effet du besoin de compétence sur l'intention de décrocher est également significatif dans les deux groupes ($\beta = -.125, p < .001$). L'effet direct du burnout sur l'intention de décrocher est non significatif dans les deux groupes ($\beta = -.025, p < .221$). L'effet indirect du burnout sur l'intention de décrocher via la compétence était significatif dans les deux groupes ($\beta = .062, p < .001$), indiquant une médiation robuste indépendamment du sexe.

Enfin, une analyse d'invariance structurelle a été réalisée afin de tester si les coefficients de régression diffèrent significativement entre les groupes. Ces résultats ne valident pas notre hypothèse (H2), car aucune différence significative n'a été observée entre les groupes, suggérant que la médiation opère de manière similaire chez les élèves quel que soit leur sexe.

Étude 2 : Approche qualitative

Méthodologie

Participants

L'échantillonnage est composé de 5 CPE, membres du personnel à temps plein et exerçant en lycée (voir tableau 2). Le recrutement s'est réalisé par email après l'identification de leur lieu d'exercice et par le biais de réseaux de connaissances. Les procédures de consentement éclairé ont été expliquées à tous les participants.

Tableau 2

Caractéristiques des CPE

CPE	Sexe	Lieu d'exercice	Ancienneté
CPE R	H	Lycée général	23 ans
CPE F	F	Lycée professionnel	7 ans
CPE S	F	Lycée général et technologique	15 ans
CPE D	F	Lycée général	2 ans
CPE B	H	Lycée général	17 ans

Matériel et Procédure

Dans des contextes sociaux où les règles d'action et d'interprétation sont parfois floues, les acteurs de l'éducation construisent du sens en se référant à des pratiques liées à des principes supérieurs (Thévenot & Boltanski, 1991). Pour éclairer la manière dont les personnes interviennent et agissent dans les situations entendues comme des unités d'observation fondamentales pour analyser les interactions sociales et les ajustements des individus en contexte scolaire, cinq entretiens semi-directifs ont été menés en présentiel ou à distance et enregistrés sur bande audio, durant de 20 à 47 minutes. Une grille d'entretien abordant la trajectoire du CPE, le décrochage scolaire, le sentiment d'appartenance et de compétence, le besoin d'autonomie, le burnout scolaire, ainsi que le rôle du CPE a été utilisée. Le processus d'analyse, basé sur la méthodologie qualitative de Paillé et Mucchielli (2021), a impliqué la transcription, la lecture et le codage des données par deux chercheurs pour assurer la fiabilité. Seules les thématiques du burnout et du sentiment de compétence parmi les autres résultats des entretiens sont analysées ici.

Résultats

Les résultats de l'analyse des entretiens mettent en évidence la perception qu'ont les CPE du décrochage scolaire, du sentiment d'appartenance, des besoins d'autonomie et de compétence, ainsi que du rôle clé de la collaboration avec les enseignants. Par ailleurs, ils soulignent le rôle essentiel des assistants d'éducation dans la détection précoce des difficultés et l'adaptation des dispositifs scolaires en fonction des contextes et des besoins des élèves. Dans la continuité des résultats quantitatifs, notre attention se portera particulièrement sur les concepts de burnout et de besoin de compétence.

La méconnaissance du burnout scolaire par les CPE

La connaissance et la compréhension du burnout scolaire varient largement parmi les CPE interrogés et trois d'entre eux ne connaissent pas le terme : « Ça, je ne le connaissais pas. » (CPEF). Les CPED, CPEB, CPEF et CPER reconnaissent des éléments du burnout sans utiliser le terme spécifique, préférant des termes comme « décrochage » ou « refus scolaire anxieux ». Pour le CPES, le terme est inconnu, mais elle précise être sensible aux signes de mal-être qui pourraient être liés. Il y a une perception commune que le burnout implique une surcharge ou un débordement qui peut mener à un décrochage. Les discours des CPE montrent une variété de perspectives sur le burnout scolaire, influencées par le type d'établissement, la perception de la surcharge de travail et les systèmes d'orientation. Ils perçoivent un niveau de stress élevé chez les élèves, même si les termes utilisés diffèrent (panique, burnout, fragilité) et attribuent à Parcoursup un facteur aggravant du stress scolaire (CPED et CPEB). La CPEF est surprise de constater du stress présent en établissement secondaire, surtout avec des sections professionnelles alors qu'elle l'attribue plutôt aux classes préparatoires. Pour autant, ils utilisent davantage le terme de peur ou de panique face aux examens. Trois CPE mettent en place des pratiques variées, qui visent à réduire le stress et à prévenir le burnout chez les élèves. Le CPER favorise une approche structurée et obligatoire avec des ateliers antistress intégrés au programme scolaire comme le yoga. Cette méthode proactive vise à enseigner aux élèves des techniques de gestion du stress de manière régulière. Le CPER adopte une approche plus flexible et personnalisée, centrée sur le soutien individualisé, la collaboration avec les parents et l'orientation vers des parcours alternatifs. Il insiste également sur l'importance de la confiance en soi dans un but préventif. Le CPEB inscrit son action en renforçant les compétences psychosociales des élèves en collaboration avec des infirmières scolaires et l'intégration d'activités de bien-être comme le yoga. Bien que les méthodes varient, elles partagent toutes un objectif commun : améliorer le bien-être des élèves et prévenir le burnout en renforçant la confiance en soi et en offrant un soutien adapté et flexible. Les approches combinent des éléments pédagogiques, psychosociaux et collaboratifs, soulignant l'importance d'une intervention holistique dans le milieu scolaire. Ainsi, seul l'épuisement scolaire est connu par les CPE, tandis que le cynisme ou le manque d'accomplissement ne sont pas considérés.

Les facettes du sentiment de compétences

Les cinq CPE partagent des représentations du sentiment de compétence, reflétant une diversité de perspectives, allant de la confiance et des relations (CPER), à l'évaluation et à la validation externe des compétences (CPEF), au développement progressif (CPES), ainsi qu'à la perception factuelle et à la valorisation des petites réussites (CPED et CPEB). Leurs points de vue convergent vers la reconnaissance d'un soutien émotionnel et psychosocial par le développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales. Pourtant les approches divergent dans les justifications.

Pour y parvenir, les CPED et CPEB mobilisent des entretiens individuels pour aider les élèves à prendre du recul et à reconnaître leurs compétences en mettant l'accent sur la valorisation des réalisations. Pour le CPER, l'approche relationnelle prime par la confiance et le dialogue : « essayez de développer des compétences sans confiance, vous n'y arriverez pas, à mon avis ». Pour les CPEF et CPES, le sentiment de compétence est étroitement associé à

l'autoévaluation. Selon le CPES, la note détermine souvent la compétence et il préconise aux élèves de prendre du recul, sans préciser les actions.

Parmi les approches pour développer le sentiment de compétence, les activités déployées sont parfois collectives (yoga, Père cent ou fête des 100 jours avant le baccalauréat, action de solidarité, atelier d'estime de soi, engagement dans la maison des lycéens, animation des clubs, braderies) ou plus personnalisées comme les entretiens et le suivi personnel. Le CPED perçoit son rôle dans un maillage avec le Psychologue de l'Education Nationale (PsyEN) : « moi je trouve que c'est le rôle de la Psy EN d'arriver à leur ouvrir des perspectives auxquelles ils ne pensaient même pas, et de nous en tant qu'adultes de rationaliser pour permettre de changer leur image qu'ils ont d'eux même ».

Les stratégies des cinq CPE montrent une convergence dans l'importance accordée au soutien émotionnel et à la reconnaissance des réalisations des élèves pour renforcer leur sentiment de compétence. Cependant, elles diffèrent dans leur mise en œuvre, avec des variations entre une approche relationnelle et une approche évaluative, des interventions collectives et individuelles, et l'intégration variable des parents dans le processus de soutien. Ces différences reflètent une diversité de façon d'agir adaptées aux contextes et aux besoins spécifiques des élèves.

Discussion

Le décrochage est un processus dynamique et cumulatif de divers facteurs internes et externes à l'école (Dupéré et al., 2015). Bien que les besoins motivationnels (i.e., autonomie et compétence) aient été identifiés comme des prédicteurs et comme des ressources (Hardre & Reeve, 2003 ; Ryan & Deci, 2000), leur impact conjoint avec le burnout scolaire dans le contexte du décrochage reste peu exploré chez les élèves du secondaire.

La présente étude a été conçue dans le but d'étudier le rôle de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans la relation entre le burnout scolaire et le risque de décrochage.

Les résultats de l'étude quantitative (étude 1) ont montré que (1) le burnout scolaire ne semble pas exercer une influence directe sur le risque de décrochage chez les élèves du secondaire, confortant ainsi les résultats récents de Sperduto et al. (2024). Cependant, cette relation s'explique principalement par des effets médiés, nous permettant ainsi de mieux comprendre le rôle du burnout scolaire en tant que prédicteur du décrochage scolaire (Bask & Salmela-Aro, 2013 ; Oger et al., 2021 ; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Nos résultats ont mis en évidence qu'un score élevé de burnout est corrélé à une diminution du sentiment de compétence des élèves, prédisant significativement le risque de décrochage. Conformément à la littérature (Vansteenkiste et al., 2020), le lien entre la satisfaction des besoins psychologiques et le risque de décrocher est également démontré, cependant seul le besoin de compétence est lié significativement. Ce besoin fait référence au désir de se sentir efficace dans ses interactions avec l'environnement, incluant ainsi le sentiment de maîtriser des tâches importantes et de progresser dans ses compétences.

De plus, les résultats ont révélé (2) l'absence de différence significative entre les groupes, suggérant que la médiation opère de manière similaire chez les élèves, indépendamment de leur sexe. Selon la littérature, les filles ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires en moyenne, cependant elles ressentent souvent plus de

pression et de stress, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur motivation et leur bien-être académique (Putwain et al., 2021 ; Ringeisen et al., 2016). Malgré ce stress accru, les filles déclarent une satisfaction plus élevée de leurs besoins psychologiques, pendant les années du lycée (Ratelle & Duchesne, 2014), ce qui n'a pas été confirmé dans notre étude.

Selon Wang et Eccles (2012), lorsque l'école s'engage à satisfaire les besoins spécifiques des élèves au sein de l'établissement, le taux d'abandon baisse. A l'inverse, une attitude critique, un manque d'engagement ou des difficultés à trouver du sens aux tâches académiques peuvent inciter à décrocher scolairement (Fall & Roberts, 2012). Ce résultat va dans le sens des travaux de Ratelle et Duchesne (2014) et comme le suggèrent Hardre et Reeve (2003) c'est le besoin de compétences qui semble avoir le plus de poids, dans sa contribution au fonctionnement optimal de l'élève. En outre, nos résultats peuvent être mis en perspective avec les recherches portant sur la réussite académique (Balkis, 2018 ; Sperduto et al., 2024 ; Madigan & Curran, 2021 ; Vinciguerra et al., 2021). Par conséquent, l'absence de sentiments de satisfaction et de réussite peut être un facteur de risque de décrochage (Lessard et al., 2010). À la lumière de ces résultats, il est pertinent de s'interroger sur la connaissance et la compréhension qu'ont les CPE des concepts liés au burnout scolaire et au sentiment de compétence, ainsi que sur leur intégration dans les pratiques professionnelles visant à prévenir le décrochage scolaire. Les résultats de l'étude qualitative (étude 2) montrent que la connaissance du burnout scolaire varie considérablement parmi les CPE interrogés. Certains ne connaissent pas le terme, tandis que d'autres en perçoivent les manifestations sous d'autres appellations, telles que le décrochage ou le refus scolaire anxieux. Le burnout est généralement associé à une surcharge pouvant mener à un décrochage, mais la compréhension reste partielle et semble influencée par le type d'établissement, la perception de la charge de travail et les systèmes d'orientation. De manière plus générale, les CPE constatent un niveau de stress élevé chez les élèves, bien que les termes employés pour le désigner varient (panique, burnout, fragilité). Certains identifient Parcoursup¹³ comme un facteur aggravant du stress scolaire, tandis que d'autres sont surpris de constater un stress important en lycée professionnel, qui est associé davantage aux classes préparatoires. Face à ces constats, diverses stratégies sont mises en place pour prévenir le burnout, toutes partageant un même objectif : améliorer le bien-être des élèves, renforcer leur confiance en soi et offrir un accompagnement adapté et flexible. L'approche adoptée se veut holistique, en intégrant des dimensions pédagogiques, psychosociales et collaboratives. Toutefois, une limite importante demeure : seule la notion d'épuisement scolaire est réellement prise en compte par les CPE, tandis que le cynisme et le manque d'accomplissement – pourtant identifiés comme des dimensions clés du burnout – restent largement ignorés.

Par ailleurs, les résultats de l'étude (2) révèlent que les CPE présentent des perspectives variées sur le sentiment de compétence. Certaines approches privilégient la relation et la confiance, d'autres l'évaluation externe, le développement progressif ou encore la valorisation des petites réussites. Malgré ces différences, une convergence apparaît, car tous reconnaissent l'importance du soutien émotionnel et psychosocial pour renforcer l'estime de soi et les compétences psychosociales des élèves. De même, les actions menées pour favoriser ce sentiment de compétence sont diverses et peuvent combiner à la fois des initiatives collectives (yoga, actions de solidarité, engagement dans la Maison des lycéens, ateliers d'estime de soi) et individuelles (suivi personnalisé, entretiens).

¹³ Parcoursup est la plateforme nationale française de préinscription en première année de l'enseignement supérieur. Elle permet aux lycéens, étudiants en réorientation et candidats libres de formuler des vœux pour intégrer diverses formations (universités, classes préparatoires, écoles spécialisées, etc.). Ce dispositif, mis en place en 2018 fonctionne sur un système de sélection basé sur les dossiers scolaires, les lettres de motivation et les critères propres à chaque formation.

Malgré des approches variées, notre étude montre que les stratégies des CPE convergent sur trois axes majeurs : valoriser les réalisations des élèves pour renforcer leur sentiment de compétence, équilibrer approche relationnelle et évaluative selon leurs besoins, et adapter les interventions aux spécificités de chaque contexte scolaire. En somme, bien que les CPE adoptent des pratiques diversifiées, ils partagent un même objectif qui est de prévenir le burnout scolaire et de renforcer le sentiment de compétence des élèves à travers un soutien émotionnel, la reconnaissance des réussites et une approche différenciée des interventions.

Limites de l'étude et perspectives pour de futures recherches

Quelques limites à notre étude peuvent être mentionnées. La première concerne la taille et la représentativité de notre échantillon. En effet, l'échantillon de l'étude quantitative repose sur 117 élèves issus d'un seul établissement, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres contextes scolaires. De même, l'étude qualitative repose sur un nombre restreint de CPE (5), ce qui ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des pratiques et représentations existantes au niveau national. La seconde limite concerne l'absence d'approche longitudinale, ce qui limite la compréhension des évolutions du burnout et du risque de décrochage dans le temps. Cette approche permettrait de mieux observer les dynamismes individuels et de valider la causalité entre burnout, satisfaction des besoins et intention de décrocher.

D'un point de vue scientifique, il est essentiel d'approfondir l'étude des mécanismes sous-jacents reliant le burnout à l'intention de décrocher chez les élèves du secondaire. Une approche longitudinale permettrait d'analyser l'évolution des trajectoires individuelles sur plusieurs années. Étant donné que les adolescents connaissent des fluctuations importantes dans leur épuisement scolaire ainsi que dans la satisfaction et la frustration de leurs besoins psychologiques fondamentaux (Ratelle & Duchesne, 2014), une approche centrée sur la personne, telle que l'analyse des profils latents (Latent Profile Analysis, LPA), offrirait un éclairage sur les dynamiques motivationnelles spécifiques (Zhang & Jiang, 2023). Dans cette perspective, il serait également pertinent d'explorer le rôle médiateur ou modérateur de la perception de la bienveillance à l'école (Paquet et al., 2023). En s'inscrivant dans une approche issue de la psychologie positive, cette analyse permettrait d'identifier les facteurs de résilience qui aident les élèves à sortir d'une dynamique de burnout avant qu'elle ne les conduise au décrochage. Une autre piste de recherche pourrait consister à développer et évaluer des interventions spécifiques pour les CPE. L'élaboration de programmes de formation ciblés leur permettrait de mieux comprendre le burnout scolaire et les besoins psychologiques fondamentaux, et ainsi d'affiner leurs stratégies d'accompagnement. Cette démarche offrirait l'opportunité d'évaluer l'impact de ces formations sur leur capacité à prévenir le décrochage et à promouvoir le bien-être des élèves.

Conclusion

Le burnout et le décrochage scolaire doivent être considérés comme des processus évolutifs, marqués par des variations d'intensité. Le burnout débute souvent par des signaux faibles (fatigue légère, désintérêt temporaire) qui, sans prise en charge, peuvent évoluer vers un état critique. De même, l'intention de décrocher suit une trajectoire progressive, passant d'un désengagement ponctuel à une rupture scolaire affirmée. Dans cette

dynamique, la satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques fondamentaux joue un rôle déterminant, influençant l'engagement des élèves. Ainsi, une approche préventive, dès l'école primaire intégrant ces dimensions constitue un levier essentiel pour lutter contre le décrochage et promouvoir un environnement scolaire plus favorable à la persévérance éducative (Madigan & Curran, 2021).

C'est dans ce contexte que les CPE dans leur rôle d'accompagnant, peuvent identifier des actions possibles. Plusieurs leviers sont envisageables pour agir efficacement : repérer les signes précoces de décrochage, mettre en place des actions de prévention, accompagner les élèves en difficulté et collaborer avec les enseignants (Barthélémy, 2019). Cette démarche implique un travail à la fois individuel auprès des élèves et collectif avec les acteurs éducatifs : infirmière.s scolaires, PsyEN, assistante.s d'éducation, assistante.s sociales (Mikaïloff, 2020).

Une première piste d'intervention consiste à repérer les signes de burnout dans le discours des élèves, celui-ci étant étroitement lié au stress généré par la charge de travail, la pression de la réussite et les incertitudes sur l'avenir scolaire (Meylan et al., 2011 ; Zakari et al., 2011). Le CPE peut ainsi jouer un rôle clé en aidant les élèves à mieux gérer leurs émotions négatives et en leur proposant des stratégies pour réduire la surcharge perçue. Ce besoin est d'autant plus crucial qu'un déséquilibre marqué entre les exigences scolaires et les ressources disponibles (motivation, soutien social) constitue un facteur aggravant du décrochage (Núñez-Regueiro, 2017 ; Oger et al., 2021, 2022). Par ailleurs, le burnout ne se limite pas au risque de décrochage : il impacte également la réussite académique, notamment en affaiblissant le sentiment d'efficacité personnelle, un facteur fortement corrélé aux performances scolaires (Madigan & Curran, 2021). En parallèle, le renforcement du sentiment de compétence des élèves apparaît comme un facteur de protection essentiel. Plutôt que de se limiter à des conseils, il s'agirait de proposer des expériences concrètes leur permettant de se sentir efficaces et de valoriser leurs réussites, au sein même de l'établissement (dans et hors la classe).

Une seconde piste d'intervention consiste à sensibiliser les enseignants aux manifestations du burnout, afin de faciliter la détection des signaux d'alerte précoce et d'améliorer la prise en charge des élèves en difficulté. En leur apportant des outils et des repères pour identifier les signes de stress excessif, de fatigue chronique ou de préoccupations liées au travail scolaire, le CPE peut les aider à ajuster leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, la frustration des besoins psychologiques étant associée à un fonctionnement scolaire inadapté, incluant le burnout (Zhang & Jiang, 2023), il serait pertinent d'attirer leur attention sur le rôle protecteur du sentiment de compétence. Cela passe notamment par une planification équilibrée des tâches et des évaluations, des retours constructifs, ainsi que par la définition d'objectifs clairs et atteignables, contribuant ainsi à un environnement d'apprentissage plus favorable au bien-être et à la réussite des élèves. En matière de remédiation du burnout scolaire, le concept étant relativement récent dans le domaine académique, il n'existe pas encore de dispositif spécifiquement dédié à cette problématique (Lebert-Charron et al., 2021 ; Vansoeterstede et al., 2023). En complément des pistes déjà évoquées, une approche de remédiation pourrait consister à veiller à ce que les exigences du système académique n'épuisent pas les élèves. Il est également essentiel de réfléchir à la manière dont les professionnels de l'éducation peuvent garantir que les apprenants disposent des ressources nécessaires pour répondre à ces exigences. Ces enjeux s'inscrivent dans un contexte plus large de dégradation de la santé mentale des adolescents, où l'augmentation du stress scolaire et des exigences de performance accentue les risques de burnout et de décrochage. Les récentes analyses des données issues des urgences hospitalières et des enquêtes épidémiologiques mettent en évidence une hausse préoccupante des troubles psychologiques chez les jeunes, soulignant l'urgence d'une action préventive globale (Hawes et al., 2022 ; Mayne et al., 2021).

Références bibliographiques

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research, 104*(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Anttila, S., Lindfors, H., Hirvonen, R., Määttä, S., & Kiuru, N. (2023). Dropout intentions in secondary education: Student temperament and achievement motivation as antecedents. *Journal of Adolescence, 95*(2), 248-263. <https://doi.org/10.1002/jad.12110>
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 41*(3), 187-191. <https://doi.org/10.1037/a0015261>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high schooldropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(2), 257-270. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1460258>
- Barthélémy, V. (2019). Dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : raisons et retombées de la mobilisation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) sur les pratiques collaboratives. *Revue hybride de l'éducation, 3*(1), 121-145. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.502>
- Barthélémy, V. (2020). Le dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : ou comment repérer et accompagner le lycéen dans son parcours scolaire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 22*(2), 45-68. <https://doi.org/10.7202/1074422ar>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior, 36*(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/job.1960>
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of highschool: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal, 96*(2), 77-100. <http://doi.org/10.7916/D86W9N4X>
- Bruno, F., Félix, C. & Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation, 43*, 246-271. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246>
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, MA, & Schmeiser, C. (2012). Prédire l'échec scolaire précoce au lycée à partir des résultats scolaires antérieurs, des caractéristiques psychosociales et du comportement. *Journal de psychologie éducative, 104*(2), 407-420. <https://doi.org/10.1037/a0027180>

- Cnesco. (2017). *Dossier de synthèse : Le décrochage scolaire, mieux le comprendre pour mieux le prévenir*. Conseil national d'évaluation du système scolaire. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/12/171208_Dossier_Synthese_Decrochage_scolaire.pdf
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35, 105-131. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Duchesne, S., Plamondon, A., & Ratelle, C. F. (2022). Students' inattention symptoms and psychological need satisfaction during the secondary school transition: The protective role of teachers' involvement. *Journal of Attention Disorders*, 26(14), 1846-1856. <https://doi.org/10.1177/1087054722110>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsdon, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. <https://doi.org/10.3102/0034654314559845>
- El Mahsani, N. (2020). Le décrochage scolaire, point de vue d'une CPE. *Forum*, 161, 71-76. <https://doi.org/10.3917/forum.161.0071>
- Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021-1030. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.007>
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(1), 1-29. hal-01061826
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M., & Pagani, L. S. (2015). Early childhood working memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence*, 53, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.10.002>
- Fournier, Y., & Rakocevic, R. (2021). *The European Union has set new education and training targets for 2030*. Note information MEN. DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-21-25-eng>
- Galland, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(3). <https://doi.org/10.4000/osp.4604>
- Galve-González, C., Bernardo, A. B., & Castro-López, A. (2023). Understanding the dynamics of college transitions between courses: Uncertainty associated with the decision to drop out studies among first and second year students. *European Journal of Psychology of Education*, 1(20). <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00732-2>

- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-437. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 729-739. <https://doi.org/10.1037/a0015084>
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological bulletin*, 103(2), 265-275. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.103.2.265>
- Gubbels, J., van der Put, C.E. & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence* 48, 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Harter, S., & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230. <https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.1007/BF00991652>
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Klein, D. N., Hajcak, G., & Nelson, B. D. (2022). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 52(14), 3222-3230. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005358>
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: Introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E., & Gustafsson, H. (2016). Athlete burnout and the risk of dropout among young elite handball players. *The Sport Psychologist*, 30(2), 123-130. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0140>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Janosz, M., Deniger, M. A., Roy, G., Lacroix, M., Fallu, J. S., Langevin, L., & LeBlanc, M. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Rapport synthèse de recherche, Montréal.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- JASP Team (2024). *JASP* (Version 0.18.3) [Computer software].
- Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (2021). Du stress au burnout scolaire : Définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques Psychologiques*, 27(1), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.002>

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 1636-1643. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>
- McDonald R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Martin-Krumm, C., Oger, M., & Sarrazin, P. (2009). College pupils' Burnout in France: links to motivation and evolution during a school year. In T. Freire, (Ed.), *Understanding Positive Life. Research and Practice on Positive Psychology* (pp. 251-269). Climepsi Editores.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayne, S. L., Hannan, C., Davis, M., Young, J. F., Kelly, M. K., Powell, M., ... & Fiks, A. G. (2021). COVID-19 and adolescent depression and suicide risk screening outcomes. *Pediatrics, 148*(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-051507>
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod, D., & Stephan, P. (2011). School burnout in adolescents: Differences in background variables and exploration of school related stress at the end of compulsory schooling. *Ricerche di Psicologia, 4*, 539-563. <https://doi.org/10.3280/RIP2011-004006>
- Meylan, N., Doudin, P. A., Antonietti, J. P., & Stéphan, P. (2015a). Validation française du school burnout inventory. *European Review of Applied Psychology, 65*(6), 285-293. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.002>
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P., & Stephan, P. (2015b). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations ? *Éducation et francophonie, 43*(2), 135-153. <https://doi.org/10.7202/1034489ar>
- Mikailoff, N. (2020). Le conseiller principal d'éducation accompagnant au cœur de collectifs de travail. *Carrefours de l'éducation, 49*, 31-45. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0031>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Les missions des conseillers principaux d'éducation*. Direction Générale des Ressources Humaines, circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 38*(2), 171-189. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x>
- Núñez-Regueiro, F. (2017). Le décrochage scolaire comme processus de stress : Des profils hétérogènes sous forme d'ennui et de surmenage. *L'orientation scolaire et professionnelle, 46*(1), 1-24. <https://doi.org/10.4000/osp.5353>

- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Oger, M., Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2021). Épuisement scolaire et qualité de vie, chimère ou réalité ? *Psychologie Française*, 66(4), 393-411. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.11.001>
- Oger, M., Broc, G., Martin-Krumm, C., Le Roux, F., Muller, A., & Tarquinio, C. (2022). Pupils' Adaptability at School, a Balance Between Demands and Resources? *Frontiers in Education*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.814376>
- Orpana, H. M., Lang, J. J., & Yurkowski, K. (2019). Original quantitative research-validation of a brief version of the social provisions scale using Canadian national survey data. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Research, Policy and Practice*, 39(12), 323-332. <https://doi.org/10.24095/hpcdp.39.12.02>
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Paquet, A., Fenouillet, F., Binfet, J.-T., Lorant, S. & Paquet, Y. (2023). Échelle de perception de la bienveillance à l'école : Validation française de la « School Kindness Scale ». *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. <https://dx.doi.org/10.1037/cbs0000378>
- Pedditz, M. L. (2024) School Satisfaction and Self-Efficacy in Adolescents and Intention to Drop Out of School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 21(1), 111. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010111>
- Pedditz, M. L., Fadda, R., & Lucarelli, L. (2022). Risk and protective factors associated with student distress and school dropout: a comparison between the perspectives of preadolescents, parents, and teachers. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912589>
- Pharris-Ciurej, N., Hirschman, C., & Willhoft, J. (2012). The 9th grade shock and the high school dropout crisis. *Social Science Research*, 41(3), 709-730. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.11.014>
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891. <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Putwain, D. W., Stockinger, K., von der Embse, N. P., Suldo, S. M., & Daumiller, M. (2021). Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different Constructs? *Journal of School Psychology*, 88, 47-67. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.08.001>
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560. <https://doi.org/10.1037/a0031524>

- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 388-400. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 44*, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Ringeisen, T., Raufelder, D., Schnell, K., & Rohrmann, S. (2016). Validating the proposed structure of the relationships among test anxiety and its predictors based on control-value theory: Evidence for gender specific patterns. *Educational Psychology, 36*(10), 1826-1844. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1072134>
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: A review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review, 3*, 321-338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Rump, M., Esdar, W., & Wild, E. (2017). Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out. *European Journal of Higher Education, 7*(4), 341-355. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1357481>
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing: Self-Determination Theory and Basic Psychological Needs. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (2nd ed.). Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.6>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salmela-Aro, K. (2011). Le burnout des élèves. In D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des élèves* (pp. 31-46). Presses de l'Université du Québec.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School Burnout Inventory: Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of adolescence, 35*(4), 929-939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 973-986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Schönbrodt, F. D., & Perugini, M. (2013). At what sample size do correlations stabilize? *Journal of Research in Personality, 47*(5), 609-612. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.05.009>
- Simoës-Perlant, A., Barreau, M., & Vezilier, C. (2023). Stress, anxiety, and school burnout post COVID19: A study of French adolescents. *Mind, Brain, and Education, 17*(2), 98-106. <https://doi.org/10.1111/mbe.12346>

- Sperduto, C., Fenouillet, F., Boujon, C., Oger, M., Martin-Krumm, C., & Osin, E. (2024). Predictors of Dropout Intention in French Secondary School Students: The Role of Test Anxiety, School Burnout, and Academic Achievement. *European Journal of Educational Research, 13*(4), 1901-1915. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1901>
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of Counseling and Development, 85*(2), 196-203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x>
- Thévenot, L., & Boltanski, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. P. Gallimard.
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2019). Reversing the trajectory of school disengagement? Lessons from the analysis of Warsaw youth's educational trajectories. *European Educational Research Journal, 19*(5), 445-462. <https://doi.org/10.1177/1474904119868866>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion, 44*(1), 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Véronneau, M. H., & Trempe, S. C. (2024). La qualité de la relation avec un· e meilleur· e ami· e et le risque de décrochage scolaire au secondaire : Effets médiateurs de la motivation scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 56*(2), 102-112. <https://doi.org/10.1037/cbs0000359>
- Vinciguerra, A., Nanty, I., Guillaumin, C., Rusch, E., Cornu, L., & Courtois, R. (2021). Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire : une revue de littérature. *Psychologie française, 66*(1), 15-40. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.09.003>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Zaffran, J., & Vollet, J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?* Le Bord de l'eau.
- Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2011). Stress et sentiment d'épuisement scolaire chez des lycéens français. In D. Curchod-Ruedi, P. A. Doudin, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.). *La santé psychosociale des élèves* (pp. 47-64). Collection éducation-intervention - Presses de l'Université du Québec.
- Zhang, L., & Jiang, Y. (2023). Patterns of the satisfaction and frustration of psychological needs and their associations with adolescent students' school affect, burnout, and achievement. *Journal of Intelligence, 11*(6), 111. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060111>