



HAL
open science

Le sentiment d'auto efficacité des élèves en Picardie

Thomas Venet, Lucie Mougenot, Julien Moniotte

► **To cite this version:**

Thomas Venet, Lucie Mougenot, Julien Moniotte. Le sentiment d'auto efficacité des élèves en Picardie. Revue du Nord. Collection Histoire (Hors série), 2020, HS 39. <hal-04244827>

HAL Id: hal-04244827

<https://u-picardie.hal.science/hal-04244827v1>

Submitted on 16 Oct 2023

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 sentiment d'auto efficacité des élèves en Picardie

Thomas Venet, docteur en sociologie, CAREF

Lucie Mougenot, MC en sciences de l'éducation, CAREF

Julien Moniotte, MC en STAPS, CAREF

Résumé

L'un des axes de recherche du projet « Preuve » s'est focalisé sur une perspective sociocognitive, qui vise à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves (Bandura), indicateur fortement lié à la réussite scolaire. Nous présentons ici les résultats d'une enquête menée dans le territoire picard (départements de la Somme, de l'Aisne et de l'Oise), auprès de 1469 élèves du CM2 à la classe de terminale. À partir d'outils méthodologiques validés par la recherche, nous questionnons le sentiment d'efficacité des élèves au plan scolaire, social et lié à l'autorégulation pour observer son évolution au fil de la scolarité et ses éventuelles relations avec les pratiques culturelles des élèves. Les résultats les plus saillants orientent notre attention sur le passage du collège au lycée, moment qui semble délicat dans la mesure où les croyances des élèves en leur efficacité s'amenuisent largement.

Summary

A part of « Preuve » project is focus on a socio-cognitive perspective, which aims to measure the students' self-efficacy (Bandura), an indicator to success at school. Here we present the results of a survey among 1469 pupils from CM2 to the terminale class. The methodological tools used have been validated by research. We observe the evolution during schooling of self-efficacy beliefs and his potential links with student's cultural practices. Our results draw attention from lower secondary to upper secondary. This passage coorespond to a fall of student's self-efficacy beliefs.

Mots clés : sentiment d'efficacité personnelle ; échec scolaire ; pratiques culturelles ; Picardie.

Keywords : self-efficacy ; school failure/academic failure/underachievement ; cultural practices

Introduction

Dans le cadre du projet de recherche régional intitulé « Preuve » (Picardie, Réussite Éducative), nous avons eu pour ambition d'analyser les difficultés scolaires persistantes qui touchent la Picardie. Plusieurs

indicateurs témoignent de ces difficultés : en 2008, l'académie d'Amiens affichait un taux de jeunes sortants sans aucune qualification de 9,1% contre 5,9 % au plan national. Plus récemment, en 2013, le taux d'illettrisme concerne plus de 11% des 16-65 ans¹. Les constats sont récurrents², le problème semble très complexe car les difficultés observées dans certains bassins persistent largement et la Picardie se place vis à vis de nombreux critères au dernier rang national.

Plusieurs études se sont intéressées à ce sujet et ont fait part d'un cumul de difficultés dont les causes semblent multiples. Les travaux de l'INSEE³ montrent que le contexte social spécifique à la Picardie explique une partie des difficultés scolaires. La Picardie est une des régions métropolitaines les plus défavorisées ; la pauvreté dans cette région touche davantage les jeunes et surtout les familles monoparentales. En 2011, 15,5 % des picards vivent sous le seuil de pauvreté –contre 12,5 % au plan national –, essentiellement dans l'Aisne (18,7 %) et la Somme (17 %). Le taux de pauvreté des enfants et adolescents est aussi particulièrement élevé, soit 18,5% dans cette région contre 16,4% au plan national. En 2016, l'INSEE dresse un portrait du département de la Somme en mentionnant d'entrée de jeu la place centrale qu'occupe géographiquement ce département, mais aussi ces niveaux de chômage et de précarité très élevés⁴. Ces difficultés relèvent à la fois de la crise économique ayant touché la fabrication industrielle très importante en Picardie⁵, et du faible niveau de qualification des habitants. Par exemple, en 2013, 25,8 % des 18-25 ans picards ne sont ni en formation ni en emploi, soit 3,7 points de plus que la moyenne nationale. De plus, les taux de réussite aux examens scolaires (tout examens confondus) dans l'académie d'Amiens sont les plus bas : en 2013 par exemple Amiens se classe avant dernière académie au baccalauréat général et technologique⁶. Le taux de scolarisation des 16-25 ans dans l'enseignement supérieur dans l'académie d'Amiens (soit 19,7 %⁷) est le plus bas de France avec les départements d'outre-mer.

Au sein même de la région, des disparités s'affirment entre les territoires. La majeure partie des cantons du nord de la région est marquée par des taux de sortie sans diplôme élevé, jusqu'à plus de 30% de la classe d'âge, alors que le sud de l'Aisne par exemple semble être un peu moins concerné. Les cantons pour lesquels on observe les meilleurs résultats au plan scolaire sont ceux qui se situent le plus souvent en périphérie d'Amiens, ou en périphérie de villes moins importantes telles qu'Abbeville dans la Somme ou

1 C. Renne, « Picardie : diagnostic et perspectives », *INSEE Picardie Analyses* n°43, 2006.

2 A. Desvignes, T. Venet, « "Retard" et "sous-développement", Représentation et réalités des difficultés scolaires dans une académie à dominante populaire et rurale », *Education et Formation*, n°100, 2019, p. 41 - 61

3 E. Dinnequin, M. Maillard, G. Rimajou, « En Picardie, la pauvreté touche plus les jeunes et les familles », *INSEE Analyses Picardie*, n°5. INSEE, 2015.

4 L. Garbé, P. Le Scouezec, « Un portrait de la Somme », *INSEE analyses Hauts-de-France*, n°37, INSEE, 2016

5 T. Venet, « La désindustrialisation comme vecteur de vulnérabilité territoriale », *Populations vulnérables*, n°6, 2019, p.97-128.

6 DEPP, *Géographie de l'école*, n°11, 2014.

7 DEPP, *Géographie de l'école*, n°12, 2017.

Beauvais dans l'Oise, villes qui concentrent davantage de population socialement favorisée alors que les territoires les plus paupérisés où l'on observe de très forts taux de chômage (pouvant atteindre 35 % chez les moins de 25 ans) sont plutôt ruraux⁸.

Par ailleurs, l'offre de formation est aussi plus restreinte en Picardie, et les jeunes y ont plus tendance à poursuivre des études courtes qu'au niveau national⁹. Ces difficultés sociales et ces formes spécifiques de scolarité sont renforcées par la faible offre culturelle en Picardie, notamment dans les nombreux bassins de vie à dominante rurale¹⁰.

Depuis 2016, les recherches menées au sein du projet « Preuve » ont permis de recueillir des données en histoire, sociologie, psychologie dans le but de mieux cerner les particularités territoriales. L'un des axes de recherche de ce projet, celui qui nous intéressera ici, est focalisé sur la période actuelle et s'attache à prendre en compte le point de vue des élèves. Selon une perspective sociocognitive, nous présentons ici les résultats d'une enquête menée au sein d'établissements scolaires, visant à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves¹¹, indicateur fortement lié à la réussite scolaire.

Selon Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut¹² les caractéristiques scolaires des individus ont une influence décisive sur leur probabilité de décrocher à un moment donné. Parmi ces caractéristiques, le niveau scolaire semble déterminant. Cependant, les difficultés ou la réussite scolaires peuvent aussi être appréhendées par le versant psychosocial qui permet d'accéder aux croyances des élèves, relatives à leurs capacités à réussir à l'école. Si Pierre-Yves Bernard et Christophe Michaut ont largement évoqué les motifs du décrochage scolaire en questionnant les élèves décrocheurs, nous proposons ici d'interroger les croyances personnelles – quel que soit le niveau de réussite – selon une perspective sociocognitive. Le décrochage marquant la fin d'un processus, nous choisissons ici de mesurer les croyances des élèves à différents moments de la scolarité, pour cerner les difficultés spécifiques ou passages critiques. L'enquête menée auprès des élèves de Picardie a pour finalité de mesurer leur SEP¹³ relatif au travail et résultats scolaires, aux relations sociales entretenues et à la capacité à s'autoréguler¹⁴. Ces croyances étant

8 E. Dinnequin, M. Maillard, G. Rimajou, « En Picardie, la pauvreté touche plus les jeunes et les familles », *op. cit.*, nbp 3.

9 A. Evrard, « Le retard de la Picardie en termes de formation : état des lieux et explications », *Rapport d'étude*, INSEE Picardie, 2009.

10 P. Antoine, D. Lavenseau, « Picardie, un riche potentiel pour un secteur culturel peu développé », *INSEE Analyses Picardie*, n° 10, INSEE, 2015.

11 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck Université, 2003.

12 P.-Y. Bernard, C. Michaut, « Les motifs de décrochage par les élèves. Un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & formations*, n°90, MEN-DEPP, 2016, p. 95-112.

13 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, *op.cit.* nbp 11.

14 S. Blanchard, A. Lieury, M. Le Cam, T. Rocher, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français », *Bulletin de psychologie*, n° 523, 2013, p. 23-35.

largement corrélées à la réussite scolaire¹⁵, il nous a semblé opportun de les questionner afin de cerner de potentielles différences entre le niveau de scolarisation, surtout lors des changements d'établissements, qui sont de véritables moments de rupture. Nous nous intéresserons particulièrement au passage du CM2 à la classe de sixième, au passage de la troisième à la seconde et à l'année de terminale. Par ailleurs, il s'agit aussi dans cette étude de mettre en perspective les croyances des élèves en leur propre efficacité avec leurs caractéristiques personnelles, telles que leurs pratiques culturelles.

1. Approche de la réussite scolaire par le biais de l'auto efficacité

La théorie sociocognitive de l'auto efficacité de Bandura¹⁶ (basée sur la prise en compte des interactions entre les facteurs personnels, environnementaux et les comportementaux) permet d'analyser l'engagement des individus dans l'action. Les nombreuses recherches ancrées dans cette théorie et répertoriées dans son ouvrage majeur de 2003 ont montré que les croyances des individus relatives à leurs capacités à réguler leur activité et à réussir dans des domaines particuliers (scolaire, académique, universitaire, professionnel, etc.) affectent leur motivation à agir et leur réussite effective¹⁷. Le SEP est un indicateur qui permet d'éclairer certains choix individuels ou de comprendre les réussites, comme par exemple les résultats scolaires, les choix des filières d'étude ou choix professionnels¹⁸.

A l'origine du SEP, quatre sources peuvent être repérées¹⁹. La source prépondérante relève des expériences actives de maîtrise. Les succès vécus et leur accumulation permettent de construire une solide croyance d'efficacité alors que les échecs répétés favorisent une attitude « d'impuissance apprise »²⁰, de perte de pouvoir. Cet état conduit les personnes à douter de leurs compétences, à ne plus savoir ce qu'elles veulent car tout choix devient impossible²¹. Ainsi, quand les individus sont convaincus qu'ils peuvent réussir face à un défi ou à une difficulté, ils persévèrent, alors que d'autres, moins confiants, vont rapidement abandonner ou adopter des stratégies d'évitement. La deuxième source, l'expérience vicariante, est essentiellement représentée par le modelage ; cette expérience renvoie à la comparaison des compétences du sujet avec celles des autres. L'observation des autres va permettre à l'individu d'obtenir des informations sur ses propres capacités. Cette comparaison sociale peut prendre diverses formes et

15 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit. nbp 11 ;

16 A. Bandura, *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*, Stanford University Press, Stanford, 1990.

17 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit. nbp 11.

18 B. Galand, M. Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, hors-série n°5, 2004, p. 91-116.

19 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit. nbp 11.

20 M.E.P. Seligman, S.F. Maier et R.L. Solomon, « Unpredictable and uncontrollable aversive events » dans, F.R. Brush (dir.), *Aversive Conditioning and Learning*, New York, Academic Press, 1971.

21 P. Vianin, « Les difficultés de motivation : comment elles s'expriment » Dans : P. Vianin (dir), *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, p.103-106, 2007.

varie en fonction notamment des talents plus ou moins élevés de ceux qui sont choisis pour établir la comparaison²². La troisième source du SEP est la persuasion verbale qui renvoie aux encouragements. Cette source peut soutenir le changement individuel et ainsi accroître l'efficacité perçue. Enfin, la dernière source relève des états physiologiques et émotionnels. Les signes somatiques sont souvent perçus comme des signes de vulnérabilité dans des situations stressantes et entraînent par conséquent un stress supplémentaire.

Ainsi, le SEP n'est pas uniquement relatif aux capacités réelles des personnes. Il est le produit de multiples sources d'informations relatives à la perception du résultat de l'action et aux conduites des autres.

L'ouvrage de Bandura²³ recense de nombreuses études qui montrent que les personnes qui ne sont pas convaincues de leur capacité à réussir dans certaines tâches ou contextes, ont une forte probabilité d'échouer effectivement. Le fait de manquer de confiance en ses propres capacités, de douter, entraîne une altération de la motivation et de la persévérance, car ces individus auront peu de raisons d'agir. Les situations rencontrées véhiculent des peurs, des angoisses relatives à l'échec possible, et sont ainsi de véritables obstacles à la réussite. En cela, l'étude du SEP s'avère pertinente car elle permet en grande partie déterminer les conduites futures : l'individu a tendance à éviter les situations dans lesquelles il se sent inapte à réussir et il recherche au contraire celles qu'il estime à la hauteur de ses propres capacités. Benoit Galand et Marie Vanlede²⁴, en s'appuyant sur l'étude de Steven D. Brown²⁵, rappellent que « *l'acquisition et le développement de compétences favorisent la réussite ultérieure en partie via leurs effets positifs sur les croyances d'efficacité* ». Pour synthétiser ces données, ce ne sont pas les capacités qui déterminent directement la réussite ou l'échec, mais les croyances relatives à ces capacités.

2. L'évaluation du SEP

L'évaluation du SEP rend compte d'éléments subjectifs car elle révèle les croyances plus ou moins fortes des personnes en leurs capacités. En effet, le SEP est mesurable à partir d'une échelle d'auto-efficacité, qui permet d'accéder aux croyances des personnes en leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence²⁶. De fait, le SEP est très contextualisé car relatif à un contexte précis ou à une tâche donnée. Par exemple, un élève pourra répondre de façon précise à la proposition « je

22 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit. nbp 11.

23 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit. nbp 11.

24 B. Galand, M. Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle... » op. cit. nbp 18.

25 S.D. Brown, R.W. Lent, N.E. Ryan et E.B. McPartland, « Self-efficacy as an intervening mechanism between research training environments and scholarly productivity: A theoretical and methodological extension ». *Counseling Psychologist*, n°24, 1996, p. 535-544.

26 A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit. nbp 11.

suis capable de réussir en mathématiques » en fonction de ses résultats, du contexte actuel. Si la proposition est plus large, par exemple « je suis capable de réussir à l'école », la réponse sera plus évasive, car la réussite scolaire englobe de nombreux domaines disciplinaires, des compétences organisationnelles, méthodologiques, relationnelles, etc. Le SEP est ainsi un indicateur solide, contextualisé, qui permet d'accéder aux croyances, individuelles et collectives, relatives à la réussite dans les domaines ciblés. L'étude du SEP permet ainsi d'accéder aux croyances des élèves qui, dans notre cas précis, seront relatives à la réussite scolaire.

Ainsi, l'enquête de terrain présentée ici et menée en Picardie en 2018 vise à appréhender les difficultés scolaires sous un angle sociocognitif en faisant état des croyances des élèves en leurs capacités à réussir du CM2 à la classe de terminale. L'analyse du SEP sera croisée avec les pratiques culturelles des élèves pour savoir si un sentiment d'incompétence scolaire peut être lié à un déficit de pratiques ou à certaines pratiques culturelles ou numériques en particulier. Les liens entre les catégories socioprofessionnelles, les pratiques et le sentiment d'efficacité seront aussi mis en avant, pour savoir dans quelle mesure la dépendance entre ces facteurs existe.

La sociologie bourdieusienne, a montré que les pratiques culturelles sont étroitement liées à la scolarisation, elle-même dépendante des caractéristiques familiales²⁷. Le devenir social est une forme de reproduction de la classe sociale d'origine²⁸. Par la suite, Dumazedier a lui-aussi montré que seuls les élèves des classes favorisées et en réussite à l'école ont des pratiques culturelles proches de celles proposées à l'école²⁹. L'analyse des pratiques de loisir a permis de mettre en avant le fait qu'elles sont parfois corrélées avec les profils socioéconomiques et culturels des personnes, mais que ceci n'est pas systématique. Le croisement de données – les pratiques, les classes sociales, le SEP – peut permettre de dégager de fortes interactions et de cerner des nuances, de regarder selon un angle différent les inégalités scolaires. Il est donc possible que les croyances des élèves en leurs capacités à réussir à l'école ne soient pas toujours liées à leur milieu socioculturel et que l'origine de ces croyances soit plus complexe à identifier. C'est dans ce sens que, dans cette étude, nous croiserons les données relatives au SEP avec les pratiques culturelles des élèves afin de savoir si certaines d'entre elles sont en concordance avec le sentiment de réussite scolaire et éventuellement les milieux socioéconomiques d'appartenance.

3. Eléments de méthodologie

27 P. Bourdieu et J-C. Passeron, *Les héritiers*, Les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit, 1964.

28 P. Bourdieu et J-C. Passeron, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

29 J. Dumazedier, « Un échec caché : Les pratiques culturelles du temps libre », *Revue Française de Pédagogie*, n°77, 1986, p. 57-60.

L'étude s'est déroulée dans les trois départements qui composaient la Picardie d'un point de vue administratif avant le 1^{er} janvier 2016 : la Somme, l'Aisne et l'Oise. Elle a pour but de recueillir des informations auprès des élèves concernant leur SEP et leurs pratiques culturelles.

31. Le public interrogé

L'échantillon est composé de 1469 élèves (Tableau 1) issus de 17 établissements différents, 9 dans le premier degré et 8 dans le second degré. L'étude s'est déroulée sur la base du volontariat : nous avons sollicité l'autorisation de quelques Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN) de circonscription dans le premier degré qui ont informé eux-mêmes les directeurs d'école. Certaines écoles n'ont pas souhaité participer ou n'ont pas répondu à notre demande. Nous avons aussi sollicité des chefs d'établissement de collège et de lycée dans des territoires différents. Le questionnaire a ensuite été présenté aux élèves, en classe, par leurs professeurs des écoles, les professeurs principaux ou professeurs volontaires pour participer à l'étude.

Tableau 1 : Effectif des élèves de l'échantillon selon leur niveau de scolarisation.

| | CM2 | 6eme/ 3ème | 2 nd e / Terminale | Ensemble |
|--|-----|------------|-------------------------------|----------|
| Nombre d'écoles ou établissements interrogés | 9 | 6 | 4 | 17 |
| Nombre d'élèves interrogés | 171 | 571 | 639 | 1 381 |

Le nombre d'élèves interrogés dans le premier degré est bien moins important que celui concernant le second degré car, dans une école, il n'y a qu'une classe de CM2, qui est parfois une classe à double niveau : le nombre d'élèves par établissement est ainsi faible comparé aux collèges ou lycées. Il nous a fallu 9 écoles pour recueillir 171 questionnaires.

32. La mesure du SEP

Comme présenté en amont, le questionnaire utilisé s'inscrit dans la perspective sociocognitive de l'auto-efficacité de Bandura (2003). Nous avons repris le questionnaire créé au départ par Bandura en 1990,

traduit et validé ensuite par Blanchard, Lieury et *al.* (2013)³⁰ dans le cadre d'une vaste étude française menée auprès des élèves de 6^e. Concernant sa forme, il se présente sous la forme d'une échelle d'attitude – de type échelle de Likert – à six niveaux, et comporte 40 propositions pour les élèves de la 3^e à la terminale et 31 propositions pour les CM2 et les 6^e. Cette adaptation s'est révélée nécessaire pour ajuster le vocabulaire, les situations ou contextes formulés³¹ et la longueur du questionnaire pour les élèves de CM2 et de 6^{ème} qui ont 10 et 11 ans (voir annexe 1). Cette échelle permet d'appréhender les croyances personnelles des élèves en recueillant des données relatives à trois grands champs.

Le premier est l'efficacité scolaire perçue : ce premier domaine regroupe les croyances des élèves en leur capacité (i) à réussir dans les différentes disciplines scolaires ; (ii) à réguler leur motivation dans les apprentissages ; (iii) à satisfaire les attentes des adultes. L'échelle associée à cette dimension comporte 19 items. L'alpha de Cronbach obtenu par Blanchard, Lieury et *al.* (*Ibid.*) pour cette échelle est de 0.85. Sept items mesurent les croyances relatives aux capacités pour réussir dans différentes disciplines scolaires (mathématiques, histoire, géographie, langues étrangères, sciences, français-étude de texte, français-grammaire et orthographe). Nous avons ajouté deux items qui correspondent à des disciplines manquantes : EPS, puis arts et musique. Ensuite, deux autres items interrogent les croyances relatives aux capacités à répondre aux attentes des adultes, enseignants et parents. Enfin, dix items correspondent aux croyances relatives aux capacités à réguler sa motivation et à s'organiser (*e.g.* « je sais m'organiser dans mon travail scolaire »).

Le second est l'efficacité sociale perçue : cette dimension renvoie aux croyances des élèves en leur capacité (i) à créer et maintenir des relations sociales dans et hors du cadre scolaire ; (ii) à s'investir dans des activités de loisir collectives ; (iii) à s'exprimer et défendre leurs idées. Treize items composent cette échelle. L'alpha de Cronbach obtenu par Blanchard, Lieury et *al.* (*Ibid.*) est de 0.82 pour cette dimension. Trois propositions concernent les croyances relatives aux capacités à réussir dans des activités physiques et sportives (*e.g.* « je pense pouvoir acquérir les compétences nécessaires dans des sports d'équipe »). Deux autres items mesurent les croyances relatives aux capacités à créer et à maintenir des relations sociales (*e.g.* « je suis capable de me faire des copains et amis et de les garder »). Enfin, cinq items concernent les croyances relatives à l'auto-assertivité (*e.g.* « je peux tenir une conversation avec d'autres personnes »).

Le troisième est l'efficacité liée à l'autorégulation : ce troisième domaine fait référence aux croyances des élèves quant à leur capacité à résister à l'influence néfastes des pairs, quand ceux-ci les inciteraient par

30 S. Blanchard, A. Lieury, M. Le Cam et T. Rocher, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle » *op. cit.* nbp 14.

31 Par exemple, nous avons supprimé les propositions relatives au fait de fumer des cigarettes, boire, de l'alcool ou sécher les cours.

exemple à s'investir dans des conduites à risque ou répréhensibles. L'échelle associée à cette dimension comporte cinq items (e.g. « je peux résister à l'influence de mes camarades quand ils veulent faire quelque chose qui pourrait m'attirer des ennuis »). L'alpha de Cronbach obtenu par Blanchard, Lieury et *al.* (*Ibid.*) est de 0.89.

Nous avons fait en sorte de mélanger les propositions issues de ces trois dimensions dans le questionnaire. Les élèves indiquent, pour chaque proposition, leur degré d'approbation en cochant une seule case par ligne (voir annexe 1), allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Nous avons fait le choix d'utiliser six niveaux d'approbation pour éviter la colonne refuge. À partir de ces questionnaires, nous avons calculé pour chaque sujet de l'échantillon un score « SEP global » (faisant la moyenne de toutes les questions relatives aux croyances d'autoefficacité), un score « SEP scolaire » (moyenne des items relatifs à l'efficacité scolaire perçue), un score SEP social (moyenne des items relatifs à l'efficacité sociale perçue) et un score SEP autorégulation (moyenne des items relatifs à l'efficacité liée à l'autorégulation). Nous avons également calculé deux SEP à partir des sous-échelles de l'efficacité scolaire perçue : un score créé à partir des items relatifs aux capacités pour réussir dans les différentes disciplines scolaires intitulé « SEP_scol_disciplines » et un score créé à partir des items relatifs aux capacités à s'organiser et réguler sa motivation dans le domaine scolaire, intitulé « SEP_scol_org ».

33. Les pratiques culturelles

À la suite de cette première échelle, pour affiner les données et rechercher des corrélations avec les caractéristiques des élèves, neuf questions relatives aux pratiques culturelles sont posées (voir annexe 1). L'ensemble de nos données a été saisi et analysé grâce au logiciel Sphinx IQ. Nous présentons ici les principaux résultats émanant des tris à plat, des tris croisés et d'analyses en composantes principales (ACP) qui permettent de traiter simultanément plusieurs variables quantitatives.

4. Résultats

Le tableau 2 ci-dessous récapitule de façon globale les moyennes obtenues par l'ensemble de la population interrogée. D'emblée, on observe un niveau moyen de sentiment d'efficacité plus élevé en ce qui concerne la sociabilité que pour la scolarité (4,94, contre 4.66). Le sentiment d'efficacité moyen en ce qui concerne l'autorégulation est, lui, encore plus élevé (5,1) mais est également marqué par un écart-type plus fort (0.98 contre 0.65), qui marque des plus fortes disparités, ou plus forte volatilité des réponses, entre les élèves interrogés. Chacun de ces indicateurs agrégeant plusieurs questions, nous pouvons calculer les

alphas de Cronbach afin de connaître le niveau de cohérence des scores obtenus.

Tableau 2 : moyennes obtenues sur 6 points pour l'ensemble de l'échantillon aux différentes mesures du SEP.

| Catégories de SEP | Moyenne | Ecart types | Alpha Cronbach questionnaire CM2-6 ^e | Alpha de Cronbach questionnaire 3 ^e -2 nd -T |
|--------------------|---------|-------------|---|--|
| SEP scolaire | 4,66 | 0,65 | 0.71 | 0.85 |
| SEP social | 4,94 | 0,65 | 0.61 | 0.81 |
| SEP autorégulation | 5,1 | 0,98 | Non calculé | 0.70 |
| Efficacité globale | 4,81 | 0,55 | | |

Les coefficients alpha de Cronbach obtenus pour notre échantillon à partir des deux questionnaires dépassent les 0,70³² pour les SEP scolaire, le SEP social des élèves de 3^{ème}, 2^{nde} et Terminales et pour le SEP d'autorégulation des élèves de 3^{ème}, 2^{nde} et Terminales. La validité de l'échelle est donc globalement vérifiée. Le SEP social des CM2 et 6^{ème} paraît légèrement moins fiable. Pour ces élèves, la corrélation entre les items qui composent le SEP social est plus faible que pour le reste des personnes interrogées.

41. Construction de l'espace des SEP

Nous avons construit une Analyse en Composante Principales (ACP) sur les variables relatives au SEP des élèves. L'ACP permet de faire apparaître les grands facteurs de clivages entre les élèves. Dans l'ensemble, 14 questions ont été prises en compte pour structurer cet ACP³³ (voir annexe 2).

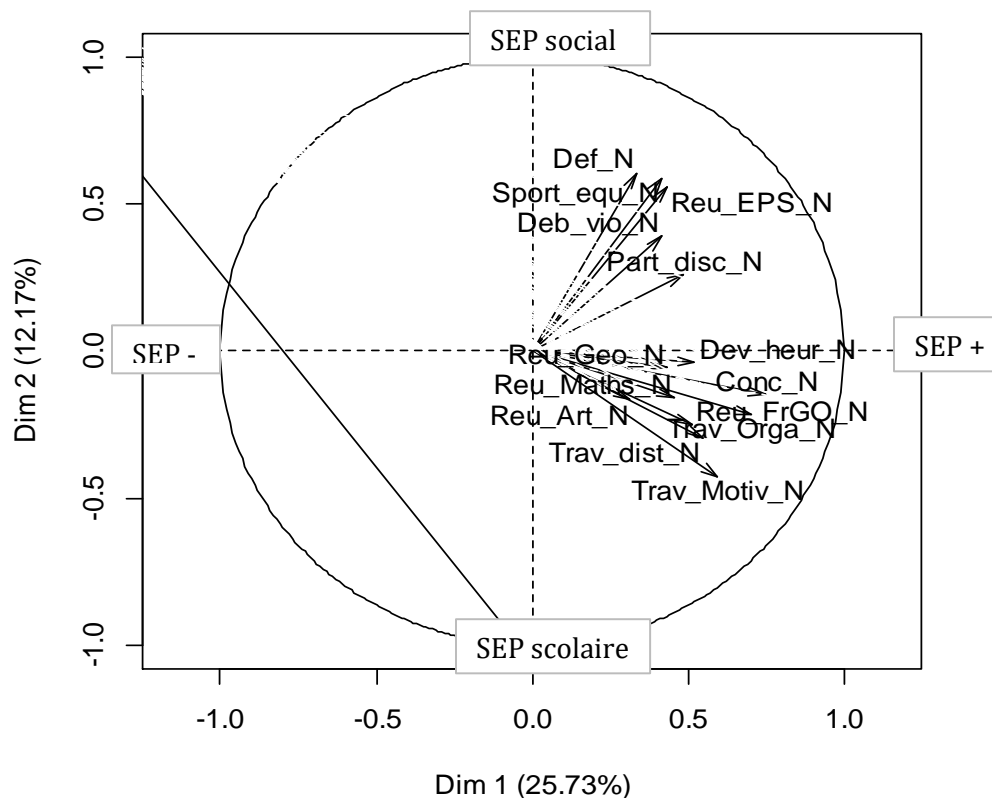
En complément, pour expliquer les différences observables sur le plan factoriel, nous avons mobilisé plus de 30 variables illustratives³⁴.

³² Le calcul de l'alpha de Cronbach n'a pas été possible pour la sous échelle liée à l'auto régulation des CM2 et 6^e car, après avoir supprimé les trois questions relatives à l'alcool, au tabac et au fait de sécher les cours, il ne reste que deux propositions.

³³ Ces 14 questions ont été sélectionnées au regard de leurs niveaux de corrélation afin d'éviter les trop fortes redondances et interférences statistiques dans la structuration de l'espace factoriel. Ainsi, les variables les plus corrélées n'ont pas été prises en compte lors de la construction du plan factoriel. Ces variables apparaîtront toutefois sous forme de variables illustratives, complétant l'espace sans le déformer.

³⁴ Il s'agit des niveaux agrégés de SEP (scolaire, social, autorégulation, et SEP général, nécessairement corrélés aux questions qui les composent). D'autres variables illustratives renvoient aux pratiques culturelles et numériques des élevés (fréquence de la lecture, des pratiques sportives ou ludiques, etc.). Enfin, les caractéristiques sociodémographiques ont également été mobilisées en tant que variables illustratives (sexe, origine sociale, type de commune de résidence, lieu de scolarisation).

Figure 1 : Plan factoriel de l'ACP – Cercle des corrélations des variables actives –



Légende :

| | |
|--------------|---|
| SEP + | SEP général élevé |
| SEP - | SEP général faible |
| Def_N | capacité à pouvoir se défendre quand on se sent menacé |
| Sport_equ | capacité à acquérir les compétences nécessaires dans des sports d'équipes |
| Reu_EPS | capacité à réussir en EPS |
| Deb_vio_N | capacité à se débrouiller dans des situations où les gens ont des comportements qui nous contrarient ou qui nous blessent |
| Part_disc_N | capacité à participer à des discussions |
| Reu_Geo_N | capacité à réussir en géographie |
| Dev_Heu_N | capacité à rendre les devoirs à l'heure |
| Reu_Maths_N | capacité à réussir en mathématiques |
| Conc_N | capacité à se concentrer |
| Reu_Art_N | capacité à réussir en arts et musique |
| Reu_FrGO_N | capacité à réussir en français, grammaire et orthographe |
| Trav_Orga_N | capacité à s'organiser dans son travail |
| Trav_Dist_N | capacité à ne pas se laisser distraire |
| Trav_Motiv_N | capacité à se motiver pour travailler |

Les résultats de cette première approche permettent de discerner les items les plus liés au SEP général.

Le premier axe de l'analyse, l'axe horizontal, peut être lu comme un résumé du niveau de sentiment d'efficacité des élèves. Les élèves qui se positionnent le plus à droite sont ceux qui ont déclaré des niveaux de SEP les plus forts, c'est-à-dire ceux qui disent être capable de se concentrer, de réussir dans les différentes matières, de se motiver pour travailler etc., alors que ceux qui ont les SEP les plus faibles se situent plus sur la gauche du plan factoriel.

Le second axe, vertical cette fois-ci, permet de distinguer les différentes natures du SEP, en opposant le SEP à dominante scolaire (reposant sur le sentiment de pouvoir réussir dans les différentes disciplines et de pouvoir adopter une bonne méthodologie scolaire) au SEP à dominante sociale (capacité à tenir une conversation, à se débrouiller en situation violente, ou à travailler en groupe). Il y a donc une certaine opposition entre ces deux formes de SEP : les élèves qui ont un fort SEP scolaire ne sont pas forcément les mêmes que ceux qui ont un SEP social élevé.

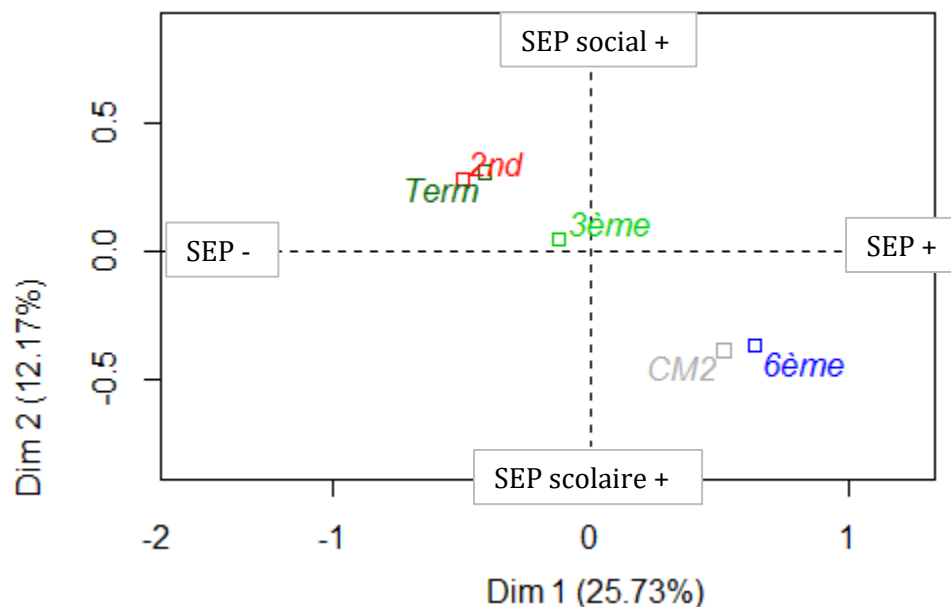
Ainsi, cette première analyse montre que les plus forts clivages entre les élèves se situent au niveau du SEP général : même si les moyennes brutes sont plutôt élevées, il y a des différences fortes entre les élèves. De plus, nous observons aussi un clivage important entre les élèves au SEP social développé et d'autres au SEP scolaire développé.

Prolongeons l'analyse en étudiant cette fois-ci d'autres variables corrélées au SEP, permettant d'analyser les différences ou points de rupture.

42. SEP et niveau de scolarisation

En enrichissant l'analyse du plan factoriel avec des variables illustratives, on remarque que la variable classe est également corrélée avec le résumé du SEP précédemment défini. Autrement dit, le premier axe (à l'horizontal) oppose clairement les élèves des écoles primaires et de 6^{ème} (se sentant très en confiance, avec des SEP plutôt élevés) aux élèves en fin de collège ou au lycée 2nd et de Terminales qui expriment de forts doutes, et qui ont des SEP relativement faibles. Plus on s'approche du baccalauréat, plus le SEP global a tendance à baisser, comme le montre la figure ci-dessous.

Figure 2 : Projection des modalités de la variable « Classe » sur le plan factoriel



Si l'on regarde de plus près le score général du SEP, on aperçoit une diminution significative ($p < 0,001$) au fil de la scolarité (tout en rappelant que nous ne nous situons pas dans une enquête longitudinale) : le score moyen passe de 4,92 au primaire à 4,87 au collège et 4,69 au lycée. Cette diminution est significative pour les sous-échelles SEP scolaire et SEP lié à l'autorégulation, mais pas pour le SEP social dont les valeurs pour le moins élevées restent très proches au fil des années.

Pour approfondir ces résultats, nous avons analysé les données par niveau de scolarisation et recherché l'existence éventuelle de corrélations entre les différents champs du SEP. Tout d'abord, observons les relations entre les niveaux de scolarité et les croyances des élèves relatives à leurs capacités à réussir dans les différentes disciplines scolaires : le tableau 3 ci-dessous présente les scores bruts obtenus par les élèves selon leur niveau de classe dans les différentes disciplines.

Tableau 3 : moyennes obtenues au SEP dans les différents domaines disciplinaires selon le niveau de scolarité.

| | Maths | Géographie | Arts musique | Histoire | Français* | Sciences | Langues | EPS |
|------------------------------------|-------|------------|-----------------|----------|-----------|----------|---------|------|
| Echantillon total | | | | | | | | |
| Moyenne | 4,43 | 4,47 | 4,69 | 4,58 | 4,45 | 4,59 | 4,39 | 5,19 |
| Ecart type | 1,34 | 1,16 | 1,36 | 1,2 | 1,2 | 1,26 | 1,42 | 1,16 |
| Moyennes selon le niveau de classe | | | | | | | | |
| CM2 | 4,97 | 4,34 | 5,05 | 4,25 | 4,97 | 4,73 | 4,08 | 5,46 |
| 6 ^{ème} | 4,84 | 4,73 | 5,2 | 4,74 | 4,95 | 4,83 | 4,47 | 5,3 |

| | | | | | | | | |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 3 ^{ème} | 4,42 | 4,51 | 4,66 | 4,57 | 4,23 | 4,75 | 4,48 | 5,08 |
| 2 ^{nde} | 4,3 | 4,38 | 4,43 | 4,56 | 4,1 | 4,41 | 4,41 | 5,16 |
| Terminale | 3,7 | 4,29 | 4,23 | 4,63 | 4,37 | 4,21 | 4,31 | 5,07 |

Les scores des CM2 et des 6^{èmes} sont la plupart du temps supérieurs à ceux des élèves plus âgés. En français surtout, on observe une rupture importante après la classe de 6^{ème}. D'après le test du Chi2, il existe des différences significatives, voire parfois très significatives ($p < 0,01$), concernant le lien entre les niveaux de classe et le sentiment d'auto efficacité dans toutes les matières. Ces résultats mettent en avant des scores plus faibles en classe de 3^{ème}, 2^{nde} et Terminale par rapport aux classes de CM2 et de 6^{ème}, sauf en histoire et en langues où le score est plus faible pour les CM2.

Concernant à présent les croyances des élèves en leurs capacités à s'organiser, à se motiver pour réaliser leur travail scolaire (voir annexe 3), le croisement des données montre qu'il y a là aussi une différence très significative ($p < 0,01$) : les élèves de CM2 (score moyen 5,05) et de 6^e (score moyen : 4,99) obtiennent un SEP élevé dans ce domaine par rapport aux élèves de 3^e (4,6), de seconde (4,56) et de terminale (4,63). Par ailleurs, les élèves de CM2 et de 6^e sont surreprésentés ($p < 0,01$) parmi ceux ayant les scores les plus hauts, soit des scores bruts supérieurs à 5,33 sur 6 points maximum (voir annexe 4). Au contraire, les élèves de 3^e, 2^{de} et terminale sont sous-représentés parmi cette catégorie d'élèves au score très élevé et surreprésentés – surtout les élèves de 3^e et de 2nd – parmi ceux ayant les scores les plus bas (moins de 4,33 sur 6 points). Enfin, les élèves de terminale et ceux de seconde sont surreprésentés parmi le quartile d'élèves ayant des scores faibles liés à ces capacités motivationnelles et organisationnelles (entre de 4,33 et 4,83).

Des différences significatives apparaissent aussi entre le niveau de scolarisation et la satisfaction des attentes des adultes. Ces données relèvent de l'analyse de ces deux propositions : « je pense être à la hauteur de ce que mes enseignants attendent de moi » et « je pense être à la hauteur de ce que mes parents attendent de moi ». La satisfaction des attentes des adultes fait partie du SEP scolaire global, mais nous l'avons extraite car les informations qui apparaissent sont intéressantes : nous observons une différence très significative selon le niveau de scolarisation ($p < 0,01$). Les croyances des élèves en leur capacité à satisfaire les attentes de leurs parents et des professeurs diffèrent ainsi en fonction de la classe : les élèves de 6^e ou de CM2 obtiennent des scores significativement élevés par rapport aux élèves de 3^e, 2nd ou terminale (voir annexe 5). De surcroît, nous observons également des liens forts entre les items relatifs aux attentes des adultes et les scores correspondant aux SEP des différents domaines. Ainsi, la variable « attentes enseignants » est significativement liée aux variables « SEP global », « SEP scolaire », « SEP scolaire disciplines » et « SEP scolaire organisation » (avec respectivement les coefficients de corrélation

suivants : 0,62 ; 0,63 ; 0,52 ; 0,60). Un phénomène similaire (mais atténué) se produit avec la variable « attentes parents » avec des coefficients de corrélation de 0,53 (« SEP global »), 0,55 (« SEP scolaire »), 0,58 (« SEP scolaire organisation »). Le coefficient de corrélation (r) entre cette variable et le « SEP scolaire disciplines » est de 0,40 (la relation est donc peu significative). Enfin, il existe une corrélation peu significative entre la « variable SEP social » et les variables « attentes enseignants » ($r = 0,36$) et « attentes parents » ($r = 0,32$).

En ce qui concerne les croyances des élèves en leurs capacités à s'autoréguler, c'est-à-dire à résister à des influences qui pourraient leur être néfastes, une différence peu significative apparaît, selon l'âge des élèves (voir annexe 6). Le score le plus bas concerne les élèves de 6^{ème} et le score le plus haut les élèves de CM2. Peut-être que le passage du primaire au secondaire amène une baisse de confiance en soi à ce niveau. La proposition pour laquelle les différences sont les plus fortes ($p < 0,01$ au test de Fisher) est relative à la capacité à tenir tête à quelqu'un qui demanderait à l'élève de faire quelque chose d'incorrect ou d'idiot. Les scores des élèves de 6^{ème} sont ceux étant les plus bas.

Enfin, soulignons qu'il n'y a pas de différence au niveau du SEP social selon le niveau de scolarisation. En effet, à tout âge, les élèves se disent très majoritairement capables de se faire des amis et de les garder, de soutenir leurs idées, de s'impliquer en EPS ou dans les sports d'équipe, de travailler en groupe ou encore de tenir une conversation (voir annexe 7). Une minorité d'entre eux à chaque étape de la scolarisation ne se sent toutefois pas en réussite dans ce domaine, mais cela reste assez marginal et ne s'amplifie pas au fil des années.

43. Le SEP selon le sexe

D'une manière très générale, les filles sont caractérisées par de meilleurs résultats scolaires que les garçons. On pourrait donc s'attendre à ce que les filles aient des niveaux SEP moyens supérieurs à ceux des garçons ; or, les résultats montrent des différences minimes. Les SEP généraux sont équivalents pour les garçons et pour les filles (en moyenne 4,8). Les filles ont des scores légèrement plus élevés en ce qui concerne les SEP scolaires (4,7 contre 4,6 pour les garçons) et d'autorégulation (5,2 contre 5,0), mais légèrement plus faibles en ce qui concerne le SEP social (4,9 contre 5,0). Même si ces premières différences sont peu marquées, elles nous invitent à apprécier les différences plus finement.

Ainsi, on remarque que, dans certaines disciplines, les filles déclarent systématiquement des SEP inférieurs à ceux des garçons. L'EPS, les matières scientifiques et l'histoire-géographie ressortent ainsi comme des matières dans lesquelles les garçons déclarent se sentir plus à l'aise et capables de réussir que

les filles. À l'inverse, les arts, le français et dans une moindre mesure les langues étrangères sont les disciplines pour lesquelles les filles se sentent plus en confiance que les garçons.

Tableau 4 : SEP dans les différentes disciplines scolaires selon le sexe des élèves.

| Echantillon total | Garçon | Fille | Total |
|--|------------|------------|-------|
| REUSSIR EN EPS * | 5,3 | 5,1 | 5,2 |
| PROGRESSER EN EPS *** | 5,2 | 4,9 | 5 |
| REUSSIR EN SPORT D'EQUIPE *** | 5,1 | 4,7 | 4,9 |
| REUSSIR EN SCIENCES *** | 4,7 | 4,3 | 4,5 |
| REUSSIR EN HISTOIRE ** | 4,7 | 4,5 | 4,6 |
| REUSSIR EN GEOGRAPHIE ** | 4,6 | 4,3 | 4,5 |
| REUSSIR EN MATHS *** | 4,7 | 4,3 | 4,5 |
| REUSSIR EN ARTS ** | 4,6 | 4,9 | 4,7 |
| REUSSIR EN FRANÇAIS (GRAMMAIRE ET ORTHOGRAPHE) *** | 4,3 | 4,7 | 4,5 |
| REUSSIR EN FRANÇAIS (LITTÉRATURE) *** | 3,8 | 4,4 | 4,1 |

*** sign à 1% ; ** sign à 5% ; * sign à 15%

On retrouve ainsi une différence nette entre les filières ou disciplines dites féminines et masculines, reflétant l'opposition entre, d'une part, les matières littéraires et artistiques, et d'autre part, les disciplines techniques et scientifiques. On peut y voir une confirmation du fait que la socialisation de genre génère des dispositions à se sentir plus ou moins performant dans les divers domaines notamment scolaires.

Si l'on se focalise sur les croyances des élèves relatives à leur efficacité au plan méthodologique (être prévoyant dans le travail, prendre des notes, rechercher des informations, rendre les devoirs à l'heure, se motiver pour travailler quand il y a autre chose à faire, se concentrer, ne pas sécher les cours, s'organiser, ...) on observe que les filles ont des scores supérieurs à ceux des garçons.

Tableau 5 : SEP relatif à l'organisation dans le travail et à la motivation selon le sexe des élèves.

| Echantillon total | Garçon | Fille | Total |
|-----------------------------------|--------|------------|-------|
| ETRE PREVOYANT DANS LE TRAVAIL ** | 4,3 | 4,6 | 4,5 |
| PRENDRE DES NOTES ** | 4,5 | 4,9 | 4,7 |
| RECHERCHER DES INFORMATIONS *** | 4,2 | 4,8 | 4,6 |
| RENDRE LES DEVOIRS A L'HEURE *** | 5,1 | 5,4 | 5,2 |
| SE MOTIVER DANS LE TRAVAIL * | 4,4 | 4,7 | 4,5 |

| | | | |
|---|-----|------------|-----|
| SE CONCENTRER* | 4,7 | 4,9 | 4,8 |
| RESISTER A LA TENTATION DE SECHER LES COURS* | 4,9 | 5 | 5 |
| S'ORGANISER DANS LE TRAVAIL** | 4,6 | 4,8 | 4,7 |

*** sign à 1% ; ** sign à 5% ; * sign à 15%

En revanche, sur les questions relatives à l'impression de pouvoir atteindre les objectifs, les garçons ont des scores légèrement supérieurs à ceux des filles. C'est particulièrement visible en ce qui concerne l'impression de pouvoir répondre à ses attentes personnelles et à celles des camarades. Les filles ont moins le sentiment de pouvoir répondre aux objectifs qu'elles ou que leurs proches se fixent ; alors qu'elles ont de meilleurs résultats et qu'elles se déclarent mieux organisées, les filles ont également moins l'impression que les garçons de pouvoir répondre aux attentes de leurs enseignants.

Tableau 6 : SEP relatif aux attentes et aux capacités à interagir selon le sexe des élèves.

| Echantillon total | Garçon | Fille | Total |
|---|------------|-------|-------|
| ATTENTES PERSONNELLES ** | 4,9 | 4,8 | 4,8 |
| ATTENTES DES CAMARADES ** | 4,8 | 4,6 | 4,7 |
| ATTENTES DES ENSEIGNANTS | 4,5 | 4,4 | 4,5 |
| CAPABLE DE SE DEFENDRE*** | 5,1 | 4,8 | 5 |
| PARTICIPER A DES DISCUSSIONS* | 4,8 | 4,6 | 4,7 |
| SE DEBROUILLER EN SITUATION DE VIOLENCE*** | 4,7 | 4,5 | 4,6 |

*** sign à 1% ; ** sign à 5% ; * sign à 15%

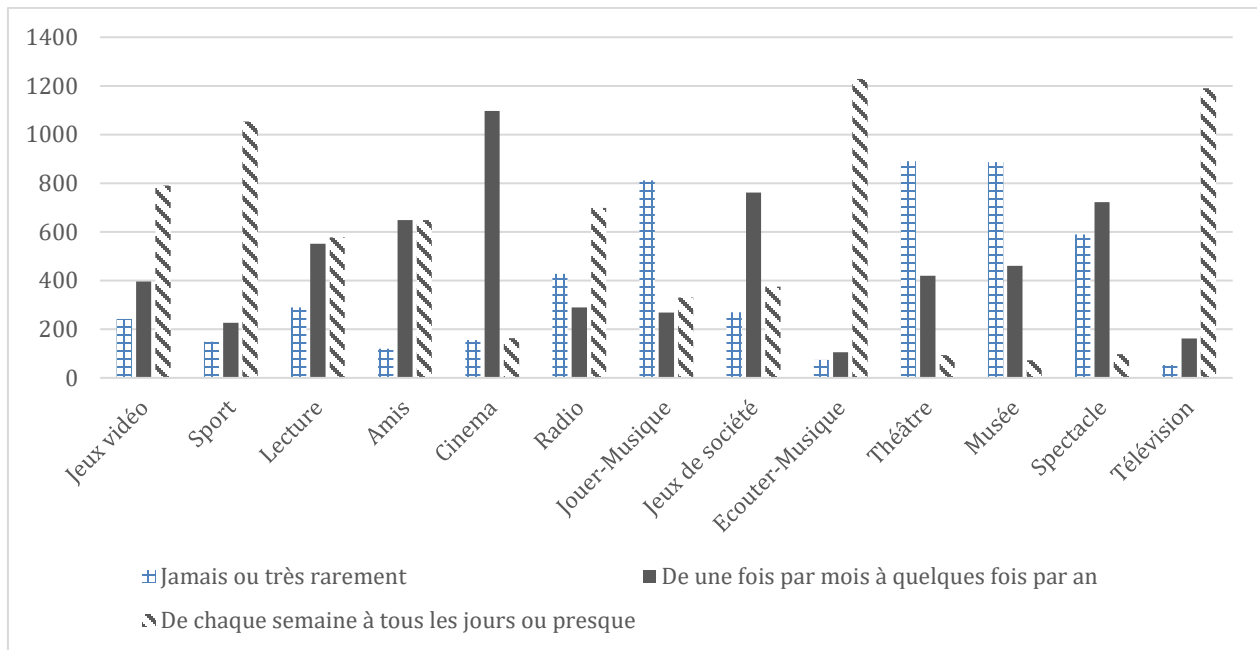
De même, les questions relatives aux sentiments d'efficacité sociale sont le plus souvent défavorables aux filles. Ces dernières se disent en moyenne moins à l'aise que les garçons pour se défendre, se sortir de situations de violence, ou encore participer à des discussions.

44. Les pratiques culturelles et le SEP

De façon générale, les pratiques culturelles des élèves sont protéiformes (figure 4). Le graphique ci-dessous représente la fréquence à laquelle ils pratiquent les diverses activités mentionnées dans le questionnaire. Le premier constat que l'on peut faire est qu'une très grande majorité des élèves regarde la télévision quasi quotidiennement, et écoute de la musique ; c'est dans ces deux domaines d'ailleurs qu'il y a le moins d'élèves qui déclarent pratiquer ces loisirs une fois par mois ou moins souvent. Ils sont

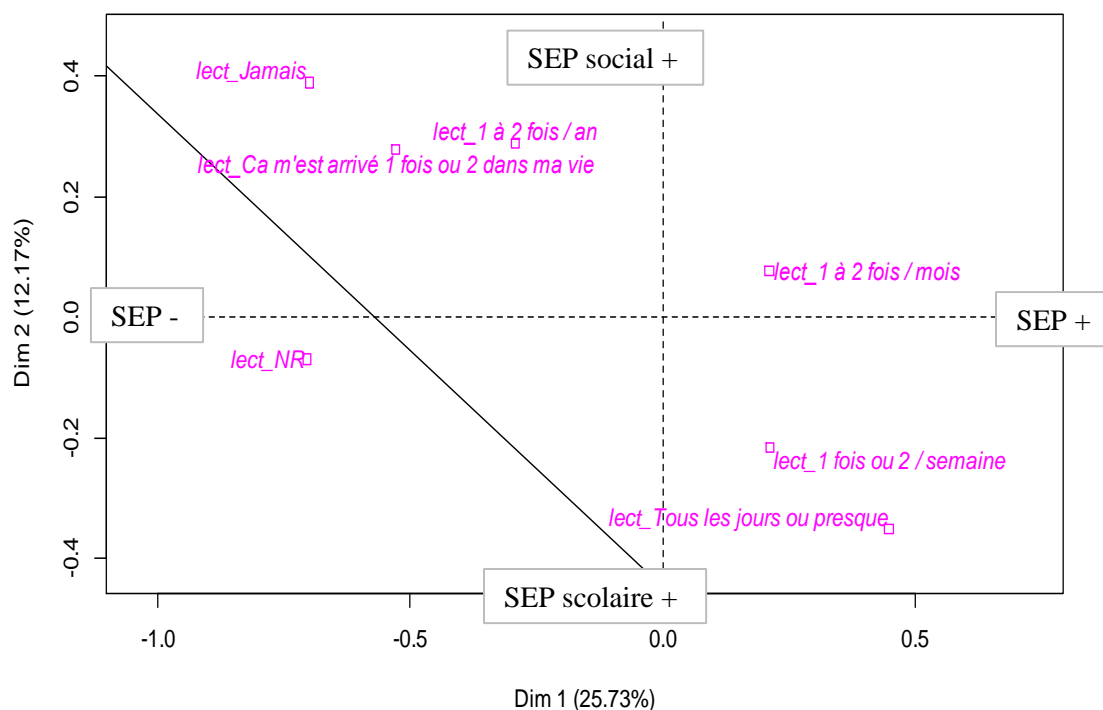
également très nombreux à faire du sport souvent, et à jouer aux jeux vidéo. Ces résultats bruts peuvent être croisés avec les scores obtenus aux SEP pour savoir si certaines pratiques culturelles sont liées à un SEP général ou scolaire élevé.

Figure 4 : les pratiques culturelles des élèves. Résultats présentés en nombre.



En croisant les scores obtenus au SEP général et les pratiques culturelles des élèves, on s’aperçoit que le résultat le plus saillant est relatif à la lecture : les élèves qui déclarent les SEP les plus élevés sont également ceux qui lisent le plus souvent, alors que les élèves qui lisent le moins sont caractérisés par des SEP plus faibles. La lecture semble de toute évidence un indicateur pertinent du SEP. La figure ci-dessous rend compte de cette interaction : les élèves qui se situent dans la partie en bas à droite de la figure sont ceux ayant des scores de SEP général et scolaire les plus élevés. On remarque rapidement que sont surreprésentés ici les élèves qui lisent le plus souvent, de tous les jours à une ou deux fois par semaine. À l’inverse, les élèves qui ont un SEP social élevé – et un SEP général faible – lisent beaucoup moins, voire jamais.

Figure 5 : projection des modalités de la variable lecture sur le plan factoriel



Une autre pratique culturelle très liée à un SEP général élevé est la pratique des jeux de société. On peut supposer que les jeux, en tant que mise en situation sociale, permettent des formes d'entraînement à la prise de parole en petit groupe, à la prise d'initiative, à l'argumentation, à la formulation et réalisation de stratégies, qui génèrent des dispositions favorables au sentiment d'efficacité personnelle. Les jeux offrent ainsi de nombreuses occasions pour s'autoréguler, évaluer ses actions au regard des résultats obtenus.

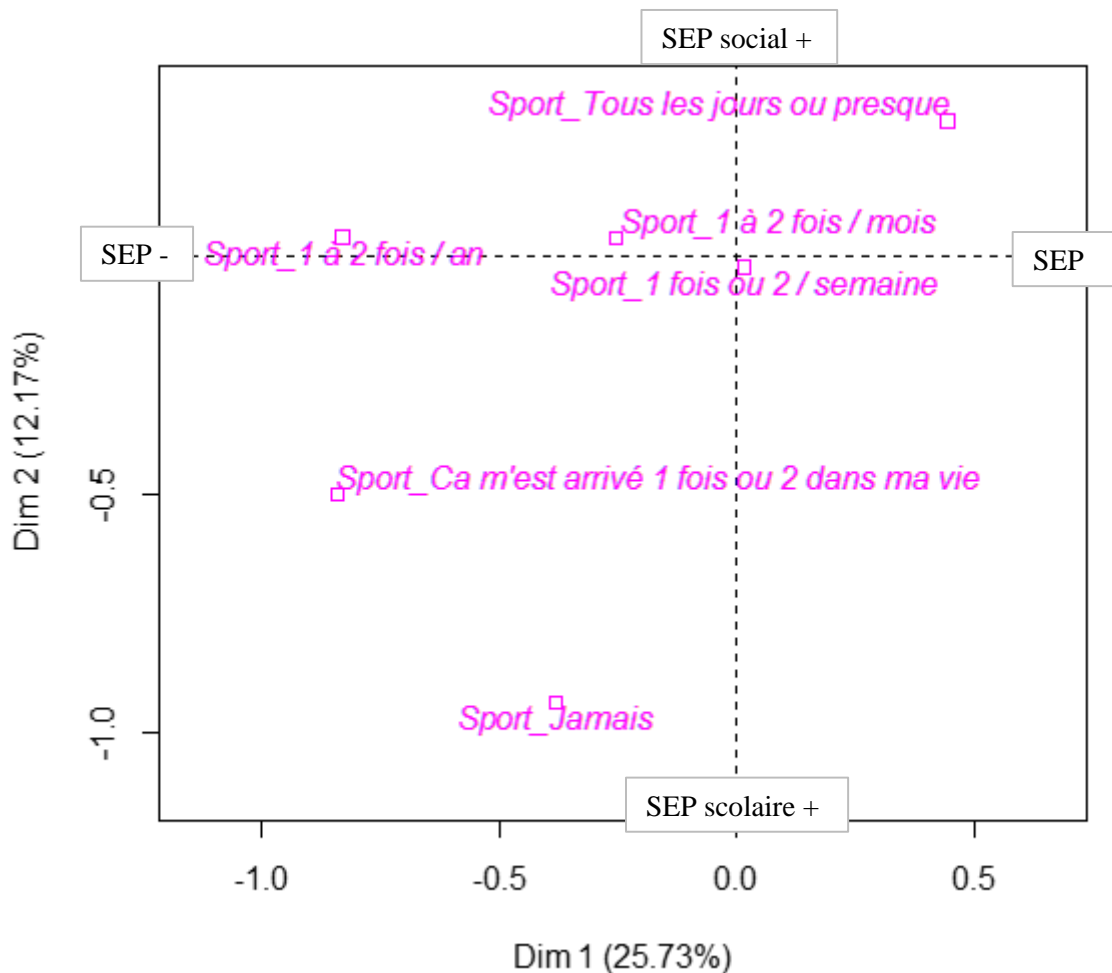
À présent, nous allons nous intéresser aux relations entre les pratiques culturelles des élèves et leur sentiment d'efficacité scolaire qui regroupe, rappelons-le, la réussite dans les différentes disciplines, la satisfaction des attentes des adultes et l'organisation, la motivation pour travailler.

Au regard des résultats bruts, on se rend compte qu'il y a toujours une minorité d'élèves qui semble être en marge des autres du point de vue de la pratique de certains loisirs (voire la figure 4). Comme signalé en amont, la lecture est une activité qui est très liée au SEP général, mais aussi au SEP scolaire. Le croisement des données par le test du Chi₂ montre un résultat significatif ($p < 0.01$)³⁵ : par exemple, la moyenne du SEP scolaire pour ceux qui ne lisent jamais est de 4,25, elle est de 4,72 pour ceux qui lisent une à deux fois par mois et de 4,89 pour ceux qui lisent tous les jours ou presque. Cette différence apparaît de façon très significative chez les filles et les garçons.

³⁵ Voir les données brutes en annexe 7.

En ce qui concerne les activités de loisir des élèves, la pratique sportive est particulièrement appréciée, tout comme les sorties entre amis. Cette forme de socialisation permet aux élèves de se rencontrer et pourrait contribuer au développement d'une forme de confiance en soi. En projetant la variable relative à la fréquence des pratiques sportives sur le plan factoriel, on peut faire apparaître l'effet de celles-ci sur le SEP. En effet, les élèves qui pratiquent du sport le plus souvent, et même tous les jours, ont tendance à avoir des SEP élevés et font partie des élèves pour qui le SEP social est le plus fort. À l'inverse, ceux qui ne pratiquent jamais ou rarement, ont un SEP général et social plus bas.

Figure 6 : projection des modalités de la variable Pratique sportive sur le plan factoriel

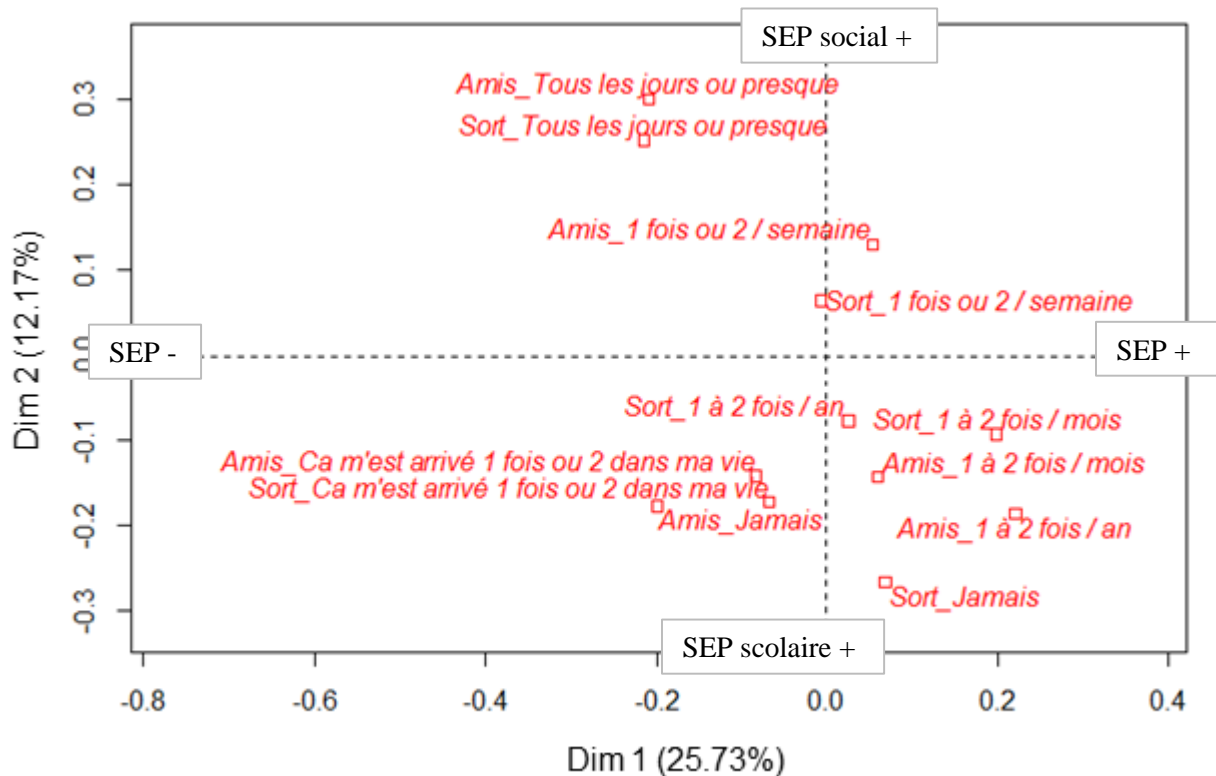


En poursuivant l'analyse des données, le lien explicite entre le sexe des élèves et la pratique sportive nous a incités à rechercher une éventuelle corrélation avec le SEP. Il apparaît (voir annexe 9) que la pratique sportive est de façon très significative ($p < 0.01$) liée au SEP scolaire mais uniquement pour les filles – cela reste peu significatif pour garçons. Les filles qui pratiquent le plus souvent obtiennent, en moyenne,

un SEP scolaire, plus élevé que leurs camarades du même sexe ayant une activité physique et sportive peu fréquente.

Enfin, les sorties et relations avec les amis sont aussi liées au SEP des élèves. Comme le montre la figure 7 ci-dessous, ceux qui ne sortent jamais pour voir leurs amis se situent en bas à droite du graphique. Ils ont un SEP social au plus bas mais un SEP scolaire plutôt élevé. Cependant, en croisant les données avec le niveau de classe, cela concerne davantage les élèves de 6^{ème} qui sortent moins que les autres (voir annexe 10). À l'inverse, les élèves qui ont un score au SEP social élevé sont ceux qui voient le plus souvent leurs amis.

Figure 7 : projections des modalités des variables Sorties et Amis sur le plan factoriel

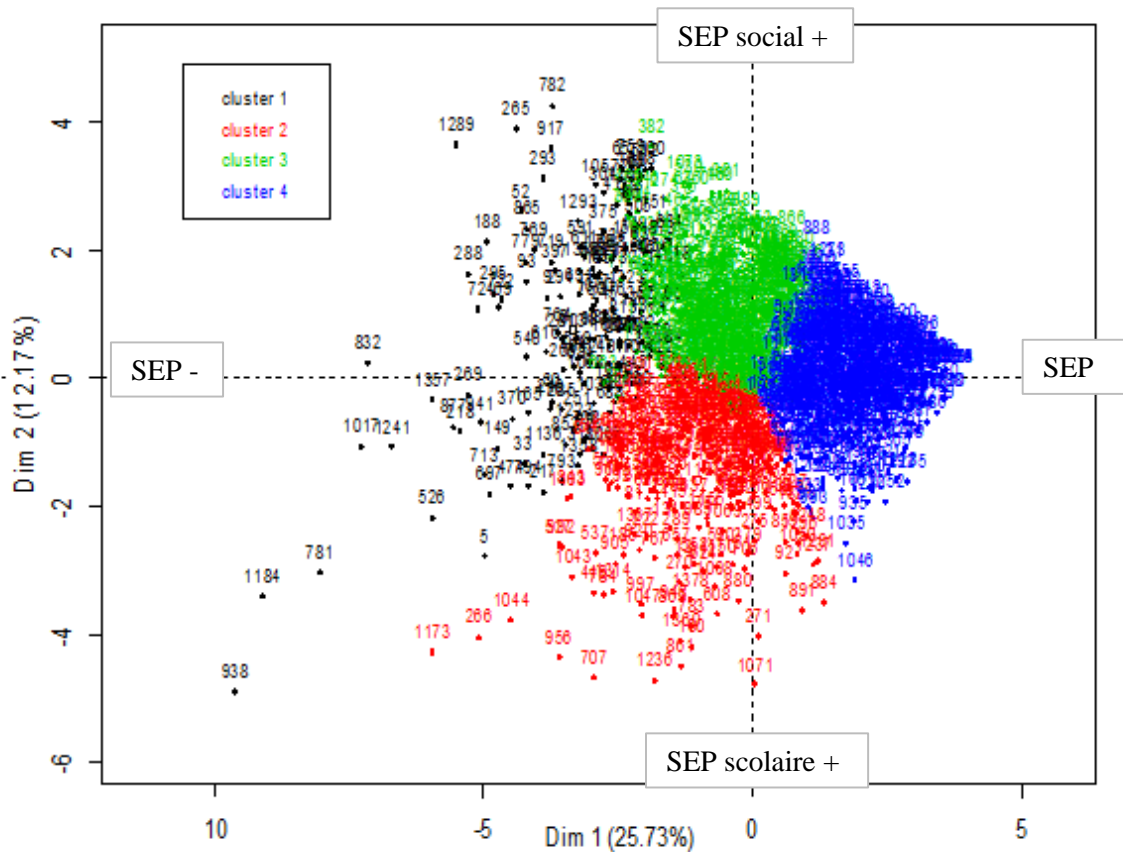


Les analyses effectuées ont pu montrer de fortes inégalités entre les élèves. Toutefois, des profils très différents apparaissent, car certains ont des scores élevés dans tous les domaines, d'autres se sentent en confiance uniquement sur le plan social, etc. Les oppositions que nous avons décelées peuvent être davantage lisibles si les données permettent de repérer des profils d'élèves.

4.5 Classification des élèves selon leurs SEP

À partir de l'Analyse en Composantes Principale, nous avons effectué une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) visant à faire émerger différentes catégories d'élèves dont les SEP diffèrent en valeurs et en nature : ces catégories sont caractérisées par des origines sociales particulières, des pratiques culturelles et numériques protéiformes. Ainsi, la CAH permet de distinguer 4 « profils » d'élèves que nous présentons ci-dessous :

Figure 8 : Classification des élèves sur le plan factoriel



Tous les élèves interrogés apparaissent sur ce graphique, chaque point représente un élève en fonction de des scores obtenus au SEP général, social et scolaire : plus ils se situent sur la droite du graphique, plus leur SEP général est élevé. Plus ils sont en haut du graphique, plus leur SEP (quel que soit leur niveau) se compose des aspects sociaux, au détriment des dimensions scolaires.

Ainsi, les quatre profils peuvent être définis par des caractéristiques dominantes. Ces caractéristiques sont relatives aux pratiques culturelles et sportives des élèves, à leur établissement scolaire, à leurs classes, à leur sexe et lieu de vie. Le tableau 7 ci-dessous récapitule ces caractéristiques majoritairement repérées par l'analyse, selon les profils désignés.

Tableau 7 : caractéristiques des élèves selon leur profil

| | Profils | | | |
|-----------------------|--|---|---|---|
| | 1 - Potentiels décrocheurs | 2 - Scolaires | 3 - Sociaux | 4 - En réussite |
| SEP scolaire | - | + | - | + |
| SEP social | - | - | + | + |
| Pratiques culturelles | Jeux vidéo + Jeux de société ; Lecture ; sorties - | Jeux vidéo - ; Sortie - ; amis - | Sortie + ; Internet + ; Lecture - | Lecture + ; Jeux de société + ; TV + ; Internet + |
| Pratiques sportives | - | - | + | + |
| Etablissement | Lycées ruraux + | Lycées ruraux - ; Collège périurbain - | Lycées ruraux + ; Collège périurbain - ; Collège urbain - | Collège périurbain + ; Collège urbain + ; Lycées ruraux - |
| Classe | 2 ^{nde} + ; 6 ^{ème} - | | Terminale + ; 6 ^{ème} - | CM ₂ + ; 6 ^{ème} + |
| Sexe | Garçon + | Filles + | Garçons + | |
| Lieu de vie | | Urbain | Rural | Urbain |

Nous allons à présent détailler davantage chaque profil.

La première catégorie regroupe les élèves qui ont les SEP les plus faibles, tous critères confondus. Le risque de décrochage est important pour ces élèves, car il n'y a pas de domaine dans lequel ils ont confiance en leurs capacités et ils se démarquent de leurs camarades par leur SEP faible. Il s'agit donc des élèves qui déclarent les plus forts sentiments de difficulté à l'école, que ce soit dans les différentes disciplines, en termes d'organisation dans le travail, mais aussi en ce qui concerne la possibilité de participer à des conversations, à défendre ses idées, se faire des amis, etc. Les élèves de cette catégorie sont majoritairement des garçons. Ils déclarent le plus de difficultés à l'école, et peuvent donc être

concerné par des formes d'auto-exclusion³⁶ pouvant mener à un décrochage scolaire. Les élèves de 2nde sont surreprésentés dans cette catégorie, laissant apparaître que ce niveau de scolarisation semble être celui où les élèves doutent le plus de leurs capacités à réussir. Par contre, la classe de 6^{ème} est sous-représentée. En termes de pratiques culturelles, ces élèves jouent beaucoup aux jeux vidéo, mais peu aux jeux de société, ils sortent peu et lisent peu. Ils déclarent également une pratique très faible d'activité physique. Enfin, cette catégorie d'élèves est davantage représentée dans les établissements ruraux.

La deuxième catégorie regroupe les élèves qui ont des SEP moyens mais qui ont de forts sentiments relatifs à leur capacité à pouvoir s'organiser dans leur travail. Ils ont de fait de bons résultats en termes de SEP scolaire. Il s'agit principalement de filles et d'élèves qui résident dans des communes urbaines. Ces élèves sont plutôt peu sportifs, jouent peu aux jeux vidéo, sortent peu et voient peu leurs amis. Cette catégorie d'élèves est surtout présente dans les établissements urbains.

La troisième catégorie regroupe des élèves ayant un SEP social élevé et, au contraire, un SEP scolaire plutôt bas. Ces élèves ont confiance en eux dans les situations sociales, par exemple ils ont un fort sentiment de pouvoir se défendre, se sortir de situations violentes, tenir tête à quelqu'un, réussir en EPS et progresser en sport, en particulier dans les sports d'équipe. Ils se disent plutôt à l'aise en situation collective même conflictuelle. En revanche, les élèves de cette catégorie ont une confiance faible en ce qui concerne leurs capacités à réussir en histoire, géographie, arts, sciences, mathématiques, français et langues. Ils disent se sentir en difficulté pour répondre aux attentes des parents et/ou de leurs enseignants. Ici, les élèves de terminale sont surreprésentés, contrairement aux 6^{èmes} qui sont sous-représentés. Cette catégorie est davantage présente dans les lycées ruraux que dans les établissements urbains : les élèves vivant en zone rurale sont ainsi surreprésentés alors que ceux vivant en zone urbaine sous-représentés. En ce qui concerne leurs pratiques de loisir, ces élèves sortent beaucoup, font souvent du sport, et vont quotidiennement sur internet. Par contre la pratique de la lecture est peu fréquente.

Enfin, la dernière catégorie rassemble des élèves qui obtiennent des scores élevés au SEP, dans toutes ses dimensions. Nous retrouvons surtout ici les élèves de CM₂ et de 6^{ème} et ceux vivant en zone urbaine. Ils se disent en réussite dans tous les domaines, même dans les situations difficiles au plan social. Les pratiques culturelles de ces élèves sont multiples, et ils se démarquent des autres en lisant beaucoup, en faisant davantage de sport et de jeux de société. Ils regardent aussi la télévision et vont régulièrement sur internet.

36 P. Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 1966, p. 325-347.

Cette catégorie d'élève est fortement représentée dans les établissements urbains, mais très peu présents dans les lycées ruraux.

5. Discussion

L'intérêt d'étudier les croyances des élèves en leur efficacité notamment scolaire est relatif au lien, largement démontré, entre le SEP et l'utilisation de stratégies efficaces de résolution de problèmes et l'investissement dans les activités d'apprentissage³⁷, quels que soient les publics considérés. Le SEP qui s'exprime sous forme de croyances contextualisées contribue à la compréhension des conduites des individus selon une perspective sociale cognitive : dans la vie quotidienne, au gré des situations rencontrées, chacun définit ses propres lignes de conduite et ses probabilités de réussite au regard principalement de ses expériences antérieures et de la réussite des autres³⁸. Chacun agit en se basant sur ses jugements et modifie ses croyances et stratégies en fonction de l'atteinte du but.

Dans la recherche présentée ici, le sentiment d'auto efficacité des élèves semble en moyenne plutôt élevé, mais il existe de nombreuses différences selon des variables telles que la classe fréquentée ou les pratiques culturelles des élèves interrogés.

Nous avons observé une dégradation du SEP global et du SEP scolaire entre les élèves de CM2 et ceux de la classe de terminale ; ceux-ci sont relativement élevés pour les élèves de CM2 et 6^e par rapport à ceux des élèves de 3^e, 2nde et terminale. Dans le domaine scolaire, qui comprend la réussite dans les différentes disciplines et la capacité à s'organiser et se motiver pour travailler, les plus jeunes ont de façon très significative les scores les plus élevés par rapport aux élèves de troisième, seconde et terminale. La bascule semble se produire au cours du collège. Bouffard et Vezeau³⁹, faisant une synthèse des travaux sur la perception de compétence des enfants, soulignent que les jeunes enfants ont une perception particulièrement optimiste de leur compétence. Ce biais pourrait être dû à plusieurs causes, dont une non-différenciation des notions d'effort et d'habileté chez les enfants avant 12-13 ans (soit l'âge des premières années au collège), un environnement plus bienveillant en début de scolarisation, relatif à la relation entre les élèves et les enseignants, voire un amalgame entre le désir et la réalité pour les enfants⁴⁰. Par ailleurs, les auteures mettent en avant que ce biais positif pour leur sentiment d'efficacité est plutôt une ressource motivationnelle favorable à l'investissement scolaire et aux apprentissages.

En dépit de ces caractéristiques, dans le contexte scolaire actuel, on remarque que plus les élèves avancent

³⁷ A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, op.cit. nbp 11

³⁸ A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* op. cit nbp 11

³⁹ T. Bouffard et C. Vezeau, « L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation », dans B. Galand (dir.), *(Se) motiver à apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 41-49.

⁴⁰ T. Bouffard et C. Vezeau, « L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire », op. cit. nbp 39.

dans leur parcours de formation, plus il semble difficile de conserver un haut niveau d'auto efficacité. En effet, la compétition scolaire se renforce⁴¹. Les élèves doivent davantage travailler et s'investir pour réussir quelles que soient leurs conditions de vie et, par conséquent, nombre d'entre eux ne peuvent plus suivre et perdent confiance en leurs capacités. Les sélections et orientation de plus en plus présentes conduisent également à produire de l'anxiété par rapport à l'avenir. Gurtner et Genoud⁴² pointent un paradoxe : au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, leurs résultats – sous forme de notes – tendent à diminuer, alors qu'objectivement, leurs capacités ainsi que la quantité de travail investie augmentent. Cependant, les exigences scolaires et les méthodes d'évaluation rappellent sans cesse qui sont les perdants de ce système compétitif⁴³. Comment des élèves peuvent-ils continuer à s'investir quand ils n'ont pas ou plus confiance en leurs capacités ? Dans ce contexte scolaire de fin du secondaire, la motivation extrinsèque⁴⁴ est très forte, renforcée par les examens, le choix d'une filière post-baccalauréat et la présence accentuée de la notation ; ce contexte hautement évaluatif (Butera, Buchs et Darnon, *op. cit*) qui induit fortement ce type de motivation détourne peu à peu les élèves d'une motivation centrée sur les apprentissages, au profit d'un intérêt porté sur la performance ou la réussite par rapport aux autres⁴⁵. Les concepts de motivation et de SEP semblent partager des points communs. Dans leur étude consacrée aux élèves de sixième⁴⁶, Blanchard, Lieury, Le Cam et Rocher ont pu observer que la compétence perçue, mesurable par l'intermédiaire du SEP scolaire, est corrélée aux différents types de motivation ; plus précisément, il existe un lien très fort entre le SEP et la motivation intrinsèque, orientée par le plaisir d'agir ou d'apprendre sans attente de récompense. De plus, dans cette même étude, le SEP scolaire est lié à la motivation, dans le sens où les élèves se disent démotivés parce qu'ils se sentent incompetents. Cette recherche montre aussi que les élèves de sixième sont très peu à se sentir démotivés par les apprentissages scolaires. Ces résultats convergent avec les nôtres dans la mesure où nous avons mis en avant le fait que les élèves de CM2 et de sixième ont des scores significativement plus élevés que ceux de leurs aînés et qu'ils sont relativement peu nombreux à obtenir de faibles scores sur l'échelle de SEP scolaire et ses sous-échelles relatives aux SEP dans les différentes disciplines et au SEP lié à l'organisation et la motivation scolaire.

⁴¹ F. Butera, C. Buchs, C. Darnon, *L'évaluation, une menace ?* Paris, PUF, 2011.

⁴² J. Gurtner et P. Genoud, « Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence » dans *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 115-124.

⁴³ L. Mougnot, *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en EPS*, Rennes, PUR, 2016.

⁴⁴ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum Press 1985.

⁴⁵ R.Vallerand, C. Blanchard, « Motivation et éducation permanente : Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque », *Éducation permanente*, n°136, 1998, p. 15-36.

⁴⁶ S. Blanchard, A. Lieury, M. Le Cam, T. Rocher, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle » *op. cit.* nbp 14.

Si la faiblesse de ces effectifs peut nous réjouir, nous ne pouvons pas nous en satisfaire. Ces élèves avec un faible SEP dans le domaine scolaire et/ou de faibles croyances dans leurs capacités à réussir dans différentes disciplines scolaires ou à s'organiser et réguler leur motivation scolaire sont susceptibles de vivre des expériences négatives lors de leur scolarité. En effet, Martinot⁴⁷ souligne les liens entre les croyances en ses capacités à réussir dans le domaine scolaire, l'engagement et la persévérance dans la scolarité. Ainsi, des faibles croyances sont susceptibles de s'accroître et risquent de menacer l'estime de soi des élèves, favorisant alors l'adoption de stratégies visant à se protéger, à éviter les échecs ; ces stratégies apparaissent comme peu propices à la réussite scolaire. Il est donc particulièrement inquiétant d'identifier des élèves qui ne pensent pas avoir les capacités pour réussir dans les disciplines scolaires ou pour s'organiser et réguler leur motivation scolaire, notamment parmi les élèves de CM2 et 6^e. Par ailleurs, ces faibles croyances pourraient être dues à une illusion d'incompétence. Or, Bouffard et Vezeau⁴⁸ ont montré que cette illusion d'incompétence touchait des élèves de tout niveau de compétence et était associée à une faible estime de soi, à un niveau de plaisir ressenti, de fierté et de satisfaction de soi faible. Ces sentiments négatifs sont éprouvés par rapport à leur performance scolaire et entraînent une moindre curiosité, une perte d'intérêt pour l'apprentissage scolaire, une plus forte anxiété lors des évaluations, un sentiment d'échec et de honte en cas d'erreur (associé à un haut degré de perfectionnisme) et l'impression que leurs parents et enseignants les perçoivent comme peu compétents. Les chercheurs ajoutent que toutes ces expériences négatives sont susceptibles d'aboutir à une diminution du rendement scolaire, voire un décrochage.

Une méta-analyse de Multon, Brown et Lent⁴⁹ indique que le SEP expliquerait environ 14 % de la variance des performances des apprenants et 12 % de la variance de leur persévérance « scolaire ». Des fluctuations du SEP peuvent s'observer au cours de la scolarité mais aussi à plus court terme, dans des domaines spécifiques. Il est tout à fait envisageable de chercher à modifier ces croyances dans le sens d'une amélioration, à partir des sources du SEP définies par Bandura⁵⁰. Les interventions éducatives et les méthodes pédagogiques employées peuvent impacter les croyances des élèves dans le sens d'une augmentation – qui favorise alors les progrès et renforce le sentiment de compétence – ou dans le sens d'une diminution. Ainsi, les professionnels de l'éducation, tout comme les parents, peuvent contribuer de façon volontaire et positive à l'amélioration des croyances des jeunes dans leur réussite scolaire mais aussi

⁴⁷ D. Martinot, « Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire », dans *(Se) Motiver à apprendre*, B. Galand et E. Bourgeois (dir.), Paris, PUF, 2006.

⁴⁸ T. Bouffard et C. Vezeau, « L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire », *op.cit.* nbp 39.

⁴⁹ K.D. Multon, S.D. Brown et R.W. Lent, « Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation », *Journal of Counseling Psychology*, n°38, 1991, p. 30-38. Cité dans B. Galand, M. Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, hors-série n°5, 2004, p. 91-116.

⁵⁰ A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, *op.cit.* nbp 11.

dans d'autres domaines extra-scolaires. Les résultats de notre étude, relatifs aux liens entre le sentiment de pouvoir répondre aux attentes parentales ou professorales et le SEP scolaire ou global le confirment. En outre, Galand et Vanlede⁵¹ évoquent à ce propos l'importance de se préoccuper de la réussite et des processus d'auto-évaluation qui l'accompagnent. Il s'agit par exemple de transmettre régulièrement des rétroactions valorisantes par le biais d'appréciations précises ayant trait aux points forts et par la proposition de moyens à développer pour progresser, plutôt que de proposer des commentaires globaux ou sous forme de score. La nécessité de définir des objectifs clairs et à court terme (objectif proximaux) est préférable au fait de donner des objectifs à atteindre lointains (objectifs distaux) et renvoyant uniquement à des niveaux de performances ou de production à réaliser. Cela permet, entre autres, de mettre en évidence les micro-réussites de chacun, et donc de cumuler des expériences actives de maîtrise. L'évitement des situations de compétition ou de comparaison sociale est également un moyen efficace pour éviter toute baisse de motivation et de sentiment d'efficacité : l'attention sur les progrès serait davantage pertinente car la compétition rend encore plus visibles les différences et stigmatise les perdants. Ces pistes pédagogiques invitent ainsi les enseignants à prendre en compte davantage ce que font les élèves, leurs capacités pour les accompagner dans leur parcours en valorisant les progrès c'est-à-dire en comparant les élèves à leurs propres productions antérieures et en évitant la comparaison sociale dans des situations susceptibles de menacer l'estime de soi des élèves⁵². Or, les enjeux et les échéances qui ponctuent la scolarité occupent une place de plus en plus prégnante au fil des années et sont le plus souvent indépendants de la volonté des enseignants. Van Zanten⁵³ a d'ailleurs montré que la compétition est mise en place par les établissements scolaires et fait partie de leur mode de fonctionnement, aussi bien pour recruter, orienter ou se démarquer des autres établissements.

Conclusion

Pour conclure, les différents plans de lutte contre le décrochage scolaire sur le territoire français ont permis d'apporter des réponses concrètes et de voir ainsi diminuer le nombre de décrocheurs⁵⁴. Toutefois, les inégalités territoriales perdurent et le nord de la France (académies de Lille et d'Amiens) fait partie des zones les plus concernées encore, avec des taux de décrochage nettement supérieurs à la moyenne en 2013

⁵¹ B. Galand, M. Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle... » *op. cit.* nbp 18.

⁵² P Huguet, F Dumas, J.-M. Monteil et N. Genestoux, « Social comparison choices in the classroom : Further evidence for student's upward comparison tendency and its beneficial impact of performance », *European Journal of Social Psychology*, n° 31(5), 2001, p. 557-578.

⁵³ A. Van Zanten, « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements) d'une enquête européenne », *Revue française de pédagogie*, n°156, 2006, p. 9-17.

⁵⁴ CNETSCO, Conférence de comparaisons internationales, dossier de synthèse, comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? 2017. Disponible en ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>

(*Ibid.*). Le cas de la Picardie semble typique car il révèle un cumul de difficultés par rapport aux autres régions et des facteurs de risque de décrochage scolaire plus importants⁵⁵. Par ailleurs, le rapport du CNECSO (*Ibid.*) mentionne pour cette région une hausse des inégalités au sein même de l'académie (entre cantons) entre 2006 et 2013. L'approche des difficultés scolaires par le biais du SEP peut offrir des pistes de réflexion variées et permettre aux acteurs de l'éducation d'agir très tôt auprès des élèves qui montrent les premiers signes d'une baisse de confiance, d'un sentiment de ne pas être à la hauteur des attentes. Par exemple, en 2018 chez les élèves de 15 ans en France, seuls 57% pensent que les enseignants s'intéressent à leurs progrès⁵⁶. Ce résultat révèle le fait que les expériences de maîtrise à l'école, la valorisation des réussites et des progrès méritent une attention plus soutenue. Sans tomber dans un déterminisme mécanique – relatif aux conditions économiques, culturelles, sociales, etc – ni penser l'échec comme relevant d'un problème individuel, les solutions apportées ne peuvent que tenir compte de la spécificité des contextes et des individus. Rappelons à ce propos que les derniers résultats de l'enquête PISA (*ibid.*) mettent en avant des écarts toujours très importants entre une certaine élite favorisée et les élèves défavorisés et surtout une forme d'autocensure relative à l'ambition scolaire chez les élèves issus de milieu défavorisé. Ce manque d'ambition dans le cas de la Picardie s'est traduit aussi par une offre scolaire spécifique au fil des années, comme le montre l'article d'Annie Evrard⁵⁷. L'orientation scolaire, bien souvent subie par les élèves en difficulté, n'aide d'aucune manière les jeunes à reprendre confiance en eux. Si la Picardie souffre effectivement de ses conditions économiques et de ses résultats scolaires peu glorieux en étant bien souvent comparée aux autres académies, les habitants semblent souffrir encore plus d'une image de leur région dévalorisée de façon récurrente. Les deux articles qui suivent mettent en avant la façon dont les picards et la Picardie sont perçus à travers des écrits (littéraires, journalistiques, etc.) largement diffusés et qui contribuent à alimenter les représentations collectives peu valorisantes.

Bibliographie

P. Antoine, D. Lavenseau, « Picardie, un riche potentiel pour un secteur culturel peu développé », *INSEE Analyses Picardie*, n° 10, INSEE, 2015.

A. Bandura, *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*, Stanford University Press, Stanford, 1990

⁵⁵ Nous pouvons citer une part plus élevée de familles nombreuses, de ménages vivant en HLM, de familles monoparentales, un taux de chômage plus élevé et un taux plus important de jeunes non diplômés (CNECSO, *op.cit.*, nbp 51).

⁵⁶ PISA, Résultats du PISA 2018, résumé, vol. I, II et III. Disponible en ligne : https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resumés_I-II-III.pdf

⁵⁷ A. Evrard, « Le retard de la Picardie en termes de formation : état des lieux et explications », *Rapport d'étude*, INSEE Picardie, 2009

A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck Université, 2003

P.-Y. Bernard, C. Michaut, « Les motifs de décrochage par les élèves. Un révélateur de leur expérience scolaire », *Éducation & formations*, n°90, MEN-DEPP, 2016, p. 95-112.

S. Blanchard, A. Lieury, M. Le Cam et T. Rocher, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français », *Bulletin de psychologie*, n°523, p. 23-35, ^[11]_[SEP]2013.

T. Bouffard et C. Vezeau, « L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire : plus qu'un problème de biais d'évaluation », dans B. Galand (dir.), *(Se) motiver à apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 41-49.

P. Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, p. 325-347, 1966.

P. Bourdieu et J-C. Passeron, *Les héritiers*, Les étudiants et la culture, Paris, Editions de Minuit, 1964.

P. Bourdieu et J-C. Passeron, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

F. Butera, C. Buchs, C. Darnon, *L'évaluation, une menace ?* Paris, PUF, 2011.

S.D. Brown, R.W. Lent, N.E. Ryan et E.B. McPartland, « Self-efficacy as an intervening mechanism between research training environments and scholarly productivity : A theoretical and methodological extension ». *Counseling Psychologist*, n°24, 1996, p. 535-544.

CNESCO, Conférence de comparaisons internationales, dossier de synthèse, comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? 2017. Disponible en ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>

E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum Press, 1985.

DEPP, *Géographie de l'école*, n°11, 2014. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/cid57105/geographie-de-l-ecole-2014.html&xtmc=viescolaire&xtnp=21&xtr=405>

DEPP, *Géographie de l'école*, n°12, 2017. Disponible en ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/veille/parutions/geographie-ecole-2017>

- A. Desvignes, T. Venet, « "Retard" et "sous-développement", Représentation et réalités des difficultés scolaire dans une académie à dominante populaire et rurale », *Education et Formation*, n°100, 2019, p. 41-61.
- E. Dinnequin, M. Maillard, G. Rimajou, « En Picardie, la pauvreté touche plus les jeunes et les familles », *INSEE Analyses Picardie*, n°5. INSEE, 2015.
- J. Dumazedier, « Un échec caché : Les pratiques culturelles du temps libre », *Revue Française de Pédagogie*, n°77, 1986, p. 57-60.
- A. Evrard, « Le retard de la Picardie en termes de formation : état des lieux et explications », *Rapport d'étude*, INSEE Picardie, 2009.
- B. Galand, M. Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, hors-série n°5, 2004, p. 91-116.
- L. Garbé, P. Le Scouezec, « Un portrait de la Somme », *INSEE analyses Hauts-de-France*, n°37, INSEE, 2016.
- J. Gurtner et P. Genoud, « Facteurs contextuels dans l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence » dans *(Se) motiver à apprendre*, Benoît Galand (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 115-124.
- P. Huguet, F. Dumas, J.-M. Monteil et N. Genestoux, « Social comparison choices in the classroom : Further evidence for student's upward comparison tendency and its beneficial impact of performance », *European Journal of Social Psychology*, n° 31(5), 2001, p. 557-578.
- D. Martinot, « Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire », dans *(Se) Motiver à apprendre*, B. Galand et E. Bourgeois (dir.), Paris, PUF, 2006.
- L. Mougenot, *Pour une éthique de l'évaluation. Conceptions et pratiques en EPS*, Rennes, PUR, 2016.
- K.D. Multon, S.D. Brown et R.W. Lent, « Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation », *Journal of Counseling Psychology*, n°38, 1991, p. 30-38. Cité dans B. Galand, M. Vanlede, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, hors-série n°5, 2004, p. 91-116.
- C. Renne, « Picardie : diagnostic et perspectives », *INSEE Picardie Analyses* n°43, 2006. Consultable en ligne : <http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/4743/1/IPA43.pdf>
- M.E.P. Seligman, S.F. Maier et R.L. Solomon, « Unpredictable and uncontrollable aversive events » dans, F.R. Brush (dir.), *Aversive Conditioning and Learning*, New York, Academic Press, 1971.

R. Vallerand, C. Blanchard, « Motivation et éducation permanente : Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque », *Éducation permanente*, n°136, 1998, p. 15-36.

A. Van Zanten, « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements) d'une enquête européenne », *Revue française de pédagogie*, n°156, 2006, p. 9-17.

T. Venet, « La désindustrialisation comme vecteur de vulnérabilité territoriale », *Populations vulnérables*, n°6, 2019, p.97-128

P. Vianin, « Les difficultés de motivation : comment elles s'expriment » Dans : P. Vianin (dir), *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, p.103-106, 2007

Annexe 1 :

Le tableau ci-dessous regroupe les 40 propositions de l'échelle de Lickert permettant de mesurer le SEP pour les élèves de 3^{èmes}, 2^{ndes} et terminales. Une adaptation a été proposée pour les élèves de CM₂ et de 6^{ème} afin de réduire en longueur le questionnaire et de l'adapter à l'âge des élèves : les propositions 16 et 28 ont été regroupées (Je suis capable de réussir en français) ; les propositions 4 et 15 ont été réunies car elles rentrent dans le même item (nous n'avons gardé que la proposition 15) ; les propositions 11 et 29 ont été regroupées (Je suis capable de me faire des amis ou amies, et de les garder) ; enfin, les propositions 35 à 40 ont été supprimées. Une proposition (n°26, issue du questionnaire de Blanchard, Lieury et *al.*⁵⁸) s'inscrit dans les trois champs à la fois et une autre (n° 31) s'inscrit dans les champs scolaire et social.

| | |
|---|--|
| 1 | Je suis capable de travailler en groupe |
| 2 | Je suis capable de réussir en mathématiques |
| 3 | Je suis capable d'effectuer mon travail scolaire quand il y a d'autres choses plus intéressantes à faire |
| 4 | Je me sens capable d'obtenir des compétences en sport |

⁵⁸ S. Blanchard, A. Lieury, M. Le Cam et T. Rocher, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle » *op. cit.* nbp 14.

| | |
|----|---|
| 5 | Je réussis à me motiver pour faire mon travail scolaire |
| 6 | Je suis capable de réussir en géographie |
| 7 | Je pratique et participe régulièrement au cours d'EPS |
| 8 | Je suis capable de réussir en arts et musique |
| 9 | Je peux tenir tête fermement à quelqu'un qui me demande de faire quelque chose d'incorrect ou d'idiot |
| 10 | Je pense être à la hauteur de ce que mes parents attendent de moi |
| 11 | Je suis capable de me faire des copains et amis (garçons) et de les garder |
| 12 | Je suis capable de réussir en histoire |
| 13 | Je peux soutenir mes idées quand des camarades de classe ne sont pas d'accord avec moi |
| 14 | Je suis capable de trouver un endroit pour travailler, sans être distrait(e) |
| 15 | Je pense pouvoir acquérir les compétences nécessaires dans des sports d'équipes |
| 16 | Je suis capable de réussir en français : grammaire et orthographe |
| 17 | Je suis capable de demander de l'aide pour mon travail scolaire à ma famille |
| 18 | Je suis capable de rendre les devoirs faits à la maison à la date prévue |
| 19 | Je suis capable de réussir en sciences |
| 20 | Je suis capable de me débrouiller dans des situations où les gens ont des comportements qui me contrarient ou qui me blessent |
| 21 | Je sais m'organiser dans mon travail scolaire |
| 22 | Je pense être à la hauteur de ce que mes enseignants attendent de moi |
| 23 | Je peux tenir une conversation avec d'autres personnes |

| | |
|----|--|
| 24 | Je peux résister à l'influence de mes camarades quand ils veulent faire quelque chose qui pourrait m'attirer des ennuis |
| 25 | Je suis capable de réussir en langues étrangères |
| 26 | Je pense être à la hauteur de ce que mes camarades attendent de moi |
| 27 | Je suis capable d'atteindre des buts que je me fixe moi-même |
| 28 | Je suis capable de réussir en français : étude de textes ou littérature |
| 29 | Je suis capable de me faire des copines et amies (filles) et de les garder |
| 30 | J'arrive à mémoriser ce que j'apprends en classe |
| 31 | Je suis capable de participer à des discussions, des débats en classe |
| 32 | Je réussis à me concentrer sur mon travail scolaire |
| 33 | Je peux me défendre tout seul quand je me sens traité injustement |
| 34 | Je suis capable de réussir en EPS |
| 35 | Je me sens capable de résister à l'influence de mes camarades qui me pousseraient à boire de la bière, du vin ou autre alcool. |
| 36 | Je peux résister à l'envie de "sécher" les cours quand je m'ennuie ou quand j'ai des problèmes |
| 37 | Je sais aller chercher des informations au CDI, dans des livres ou ailleurs pour faire un devoir |
| 38 | Je me sens capable de résister à l'influence de mes camarades qui m'inciteraient à fumer des cigarettes |
| 39 | Je suis capable de prendre des notes correctement en classe |
| 40 | Je me sens capable de prévoir et de planifier dans le temps mon travail scolaire |

Les questions relatives aux pratiques culturelles

- six questions mixtes concernent la possession et l'usage de matériel informatique, leur rapport à la télévision et la pratique des jeux vidéo. Ces questions visent à inventorier le matériel dont les élèves disposent à la maison, leur fréquence d'utilisation et leurs préférences (sites internet, jeux ou chaînes de télévision préférés).
- Ensuite, une question concerne le rapport des élèves à la lecture (en termes de nombre d'ouvrages lus par an, en plus de ceux imposés par l'école).
- Une autre question permet de révéler une éventuelle passion.
- Enfin, une dernière échelle vise à repérer la fréquence des sorties et pratiques culturelles telles que le théâtre, les voyages, les jeux de société, le cinéma, les sorties entre amis, la pratique sportive, etc. Pour créer ces questions, nous nous sommes appuyés sur l'enquête nationale de 2008 – menée par le ministère de la Culture et de la Communication – visant à étudier les pratiques culturelles des Français et leur évolution. Comme cette enquête nationale s'adresse aux plus de 15 ans, nous n'avons conservé que les questions adaptées aux pratiques des enfants interrogés et susceptibles d'évoluer entre l'âge de 10 et de 18 ans.
- Enfin, différentes questions de signalétique sont posées : âge, activité des parents ou responsables légaux, lieu de vie.

Annexe 2 :

Questions prises en compte pour structurer l'APC :

- cinq sont relatives à la méthodologie et à l'organisation dans le domaine scolaire (capacité à résister aux distractions, à se motiver pour travailler, à rendre les devoirs à l'heure, à s'organiser dans le travail, à se concentrer en classe)
- cinq portent sur les capacités à réussir dans les disciplines scolaires (impression de pouvoir réussir en mathématiques, en géographie, en arts, en grammaire et orthographe, et en EPS)
- quatre concernent les aptitudes sociales et relationnelles (le sentiment de pouvoir se débrouiller en situation de violence, de se défendre, de participer à une discussion, et de réussir en sport d'équipe).

Annexe 3 :

Le sentiment d'efficacité relatif à l'organisation du travail scolaire et à la motivation

| SEP_scol_org ↓ | 2nde | 3eme | 6eme | CM2 | Term | Ens |
|-------------------|------|------|------|------|------|-------------|
| Moyenne | 4,56 | 4,6 | 5,05 | 4,99 | 4,63 | 4,73 |
| Ecart-type | 0,75 | 0,83 | 0,8 | 0,71 | 0,63 | 0,79 |

| | | | | | | |
|------------------|---------|--------|---------|----------|----------|----------------|
| Médiane | 4,67 | 4,75 | 5,17 | 5,17 | 4,67 | 4,83 |
| Min - Max | 2 - 6 | 2 - 6 | 1,4 - 6 | 2,17 - 6 | 2,89 - 6 | 1,4 - 6 |
| Somme | 1958,22 | 1606,9 | 1680,1 | 722,88 | 987,24 | 6955,34 |
| Effectif | 429 | 349 | 333 | 145 | 213 | 1469 |

Annexe 4

Relation entre le niveau de classe et le SEP scolaire relevant de la capacité à s'organiser

| Classe_C → | 2nd | | | 3ème | | | 6ème | | | CM2 | | | Term | | | Total | |
|--------------------|------------|--------------|-------|------------|--------------|-------|------------|--------------|-------|------------|-------------|-------|------------|--------------|-------|-------------|--------|
| | Eff. | % Obs. | Ecart | Eff. | % Obs. | Ecart | Eff. | % Obs. | Ecart | Eff. | % Obs. | Ecart | Eff. | % Obs. | Ecart | Eff. | % Obs. |
| Q1 - Moins de 4,3 | 132 | 36,6% | + TS | 105 | 29,1% | + TS | 45 | 12,5% | - TS | 21 | 5,8% | - TS | 58 | 16,1% | | 361 | 100% |
| Q2 - De 4,3 à 4,83 | 128 | 35,3% | + TS | 90 | 24,8% | | 47 | 12,9% | - TS | 23 | 6,3% | - TS | 75 | 20,7% | + TS | 363 | 100% |
| Q3 - De 4,83 à 5,3 | 98 | 28,5% | | 76 | 22,1% | | 77 | 22,4% | | 42 | 12,2% | + PS | 51 | 14,8% | | 344 | 100% |
| Q4 - 5,3 et plus | 71 | 17,7% | - TS | 78 | 19,5% | - S | 164 | 40,9% | + TS | 59 | 14,7% | + TS | 29 | 7,2% | - TS | 401 | 100% |
| Total | 429 | 29,2% | | 349 | 23,8% | | 333 | 22,7% | | 145 | 9,9% | | 213 | 14,5% | | 1469 | |

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre d'observations en ligne.

p-value = < 0,01 ; Khi2 = 174,77 ; ddl = 12,00 (La relation est très significative)

Annexe 5

Relation entre le niveau de classe et les attentes parentales

| Classe_C → | 1ere | 2nd | 3ème | 6ème | CM1 | CM2 | Term | Total |
|-------------------|------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|--------------|
| Att_Par_scol6 ↓ | | | | | | | | |
| Moyenne | | 4,57 | 4,45 | 4,97 | | 5,01 | 4,4 | 4,65 |
| Ecart-type | | 1,25 | 1,41 | 1,13 | | 1,01 | 1,31 | 1,27 |
| Médiane | | 4 | 4 | 4 | | 4 | 4 | 4 |
| Min - Max | | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 | | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 |
| Somme | 0 | 1950 | 1549 | 1656 | 0 | 727 | 925 | 6807 |
| Effectif | 0 | 427 | 348 | 333 | 0 | 145 | 210 | 1463 |

La relation est très significative

Relation entre le niveau de classe et les attentes des professeurs

| Classe_C → | 1ere | 2nd | 3ème | 6ème | CM1 | CM2 | Term | Total |
|------------|------|-----|------|------|-----|-----|------|-------|
|------------|------|-----|------|------|-----|-----|------|-------|

Att_Ens-scol13 ↓

| | | | | | | | | |
|-------------------|---|-------|-------|-------|---|-------|-------|--------------|
| Moyenne | | 4,26 | 4,21 | 4,85 | | 4,75 | 4,26 | 4,43 |
| Ecart-type | | 1,17 | 1,31 | 1,1 | | 1,1 | 1,2 | 1,22 |
| Médiane | | 4 | 4 | 4 | | 4 | 4 | 4 |
| Min - Max | | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 | | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 |
| Somme | 0 | 1792 | 1466 | 1591 | 0 | 684 | 898 | 6431 |
| Effectif | 0 | 421 | 348 | 328 | 0 | 144 | 211 | 1452 |

La relation est très significative

Annexe 6

Le sentiment d'efficacité lié à la capacité à s'autoréguler selon le niveau de classe

| Classe_C → | 1ere | 2nd | 3ème | 6ème | CM1 | CM2 | Term | Total |
|-------------------|------|---------|---------|-------|-----|-------|---------|----------------|
| SEP_autoregul ↓ | | | | | | | | |
| Moyenne | | 5,12 | 5,16 | 4,98 | | 5,22 | 5,12 | 5,11 |
| Ecart-type | | 0,83 | 0,94 | 1,22 | | 0,89 | 0,81 | 0,96 |
| Médiane | | 5,4 | 5,4 | 5,5 | | 5,5 | 5,2 | 5,4 |
| Min - Max | | 1,8 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 | | 1 - 6 | 1,4 - 6 | 1 - 6 |
| Somme | | 2196,7 | 1800,83 | 1657 | | 756,5 | 1091,4 | 7502,43 |
| Effectif | 0 | 429 | 349 | 333 | 0 | 145 | 213 | 1469 |

La différence est peu significative $p = 0,09$.

Relation entre le niveau de classe et le sentiment de pouvoir tenir tête à quelqu'un

| Classe_C → | 2nd | 3ème | 6ème | CM2 | Term | Total |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| Tient_Tete_auto1 ↓ | | | | | | |
| Moyenne | 5,25 | 5,14 | 4,98 | 5,42 | 5,32 | 5,19 |
| Ecart-type | 1,12 | 1,17 | 1,5 | 1,09 | 1,13 | 1,23 |
| Médiane | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Min - Max | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 | 1 - 6 |
| Somme | 2249 | 1777 | 1635 | 781 | 1128 | 7570 |
| Effectif | 428 | 346 | 328 | 144 | 212 | 1458 |

p -value = $< 0,01$; Fisher = 4,69 (La relation est très significative)

Annexe 7

Le sentiment d'efficacité au plan social selon le niveau de classe

| Classe_C → | 2nd | 3ème | 6ème | CM2 | Term | Total |
|------------|----------|----------|---------|---------|----------|----------------|
| SEP_soc ↓ | | | | | | |
| Moyenne | 4,9 | 4,91 | 4,96 | 4,9 | 5,03 | 4,93 |
| Ecart-type | 0,66 | 0,69 | 0,73 | 0,62 | 0,51 | 0,66 |
| Médiane | 5 | 5 | 5,1 | 5 | 5,09 | 5 |
| Min - Max | 2,18 - 6 | 2,18 - 6 | 1,6 - 6 | 3 - 5,9 | 3,64 - 6 | 1,6 - 6 |
| Somme | 2101,58 | 1712,47 | 1651,48 | 711,01 | 1072,27 | 7248,79 |
| Effectif | 429 | 349 | 333 | 145 | 213 | 1469 |

La relation est non significative

Annexe 8

Pratiques culturelles et sentiment d'efficacité scolaire : l'importance de la lecture

| SEP scolaire → | Moyenne | Ecart-type | Médiane | Min - Max | Somme | Effectif |
|--|-------------|-------------|-------------|-----------------|---------------|-------------|
| Freq_lect_1 ↓ | | | | | | |
| Jamais | 4,25 | 0,71 | 4,33 | 2,22 - 5,86 | 836,9 | 197 |
| Ca m'est arrivé une fois ou deux dans ma vie | 4,52 | 0,65 | 4,59 | 2,64 - 6 | 420,37 | 93 |
| 1 fois ou 2 dans ma vie | | | | | | |
| Une à deux fois par an | 4,54 | 0,6 | 4,56 | 2,29 - 5,94 | 1035,69 | 228 |
| Une à deux fois par mois | 4,72 | 0,6 | 4,72 | 2,57 - 6 | 1523,06 | 323 |
| Une fois ou deux par semaine | 4,8 | 0,61 | 4,85 | 3,36 - 6 | 1161,35 | 242 |
| Tous les jours ou presque | 4,89 | 0,62 | 4,94 | 1,69 - 6 | 1643,73 | 336 |
| Total | 4,67 | 0,66 | 4,72 | 1,69 - 6 | 6621,1 | 1419 |

La relation est très significative : opposition entre les lecteurs réguliers (1 à 2 fois par mois), voire très réguliers (1 à 2 fois par semaine, voire plus), et les lecteurs peu réguliers, voire non lecteurs.

Annexe 9

SEP scolaire et pratique sportive chez les filles :

| SEP scolaire → | Moyenne | Ecart-type | Médiane | Min - Max | Somme | Effectif |
|----------------|---------|------------|---------|-----------|-------|----------|
| Freq_Sport_1 ↓ | | | | | | |
| Jamais | 4,56 | 0,66 | 4,65 | 3 - 5,86 | 296,2 | 65 |

| | | | | | | |
|---|------------|-------------|-------------|-----------------|----------------|------------|
| Ca m'est arrivé une fois ou deux dans ma vie | 4,55 | 0,67 | 4,56 | 2,29 - 6 | 181,98 | 40 |
| Une à deux fois par an | 4,26 | 0,64 | 4,39 | 2,94 - 5,29 | 166,07 | 39 |
| Une à deux fois par mois | 4,61 | 0,61 | 4,56 | 2,94 - 5,89 | 479,45 | 104 |
| Une fois ou deux par semaine | 4,73 | 0,58 | 4,72 | 2,57 - 6 | 1708,53 | 361 |
| Tous les jours ou presque | 4,89 | 0,61 | 5 | 2,64 - 5,86 | 884,35 | 181 |
| Total | 4,7 | 0,62 | 4,72 | 2,29 - 6 | 3716,58 | 790 |

Chez les filles, le lien est très significatif entre le SEP scolaire et la pratique sportive. La différence forte entre les sédentaires et les sportives. Plus la pratique est régulière, plus le SEP a des chances d'être élevé.

SEP scolaire et pratique sportive chez les garçons :

| SEP scolaire → | Moyenne | Ecart-type | Médiane | Min - Max | Somme | Effectif |
|---|-------------|------------|-------------|-----------------|----------------|------------|
| Freq_Sport_1 ↓ | | | | | | |
| Jamais | 4,53 | 0,88 | 4,72 | 1,69 - 6 | 176,74 | 39 |
| Ca m'est arrivé une fois ou deux dans ma vie | 4,47 | 0,72 | 4,67 | 2,71 - 5,5 | 80,39 | 18 |
| Une à deux fois par an | 4,37 | 0,72 | 4,44 | 2,82 - 5,43 | 104,8 | 24 |
| Une à deux fois par mois | 4,56 | 0,62 | 4,57 | 3,06 - 5,83 | 296,58 | 65 |
| Une fois ou deux par semaine | 4,64 | 0,66 | 4,67 | 2,88 - 5,93 | 1331,85 | 287 |
| Tous les jours ou presque | 4,68 | 0,73 | 4,78 | 2,22 - 6 | 1297,56 | 277 |
| Total | 4,63 | 0,7 | 4,71 | 1,69 - 6 | 3287,91 | 710 |

La relation est peu significative chez les garçons.

Annexe 10

Tableau des moyennes de la variable SEP scolaire en fonction des variables « Classe » et « fréquentation des amis ».

| | 1ere | 2nd | 3ème | 6ème | CM | CM | Term | Total |
|--|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|---------------|
| Jamais | 4.67 (1) | 4.50 (7) | 4.58 (2) | 4.82 (10) | 5.24 (3) | 4.76 (6) | 4.44 (3) | 4.72 (32) |
| Ca m'est arrivé une fois ou deux dans ma vie | 3.83 (1) | 4.28 (2) | 4.64 (9) | 4.97 (14) | 4.21 (1) | 4.82 (2) | 4.45 (4) | 4.71 (33) |
| Une à deux fois par an | 3.78 (1) | 4.95 (21) | 4.71 (12) | 5.10 (9) | 5.41 (3) | 4.70 (12) | 4.43 (11) | 4.80 (69) |
| Une à deux fois par mois | 4.72 (1) | 4.51 (93) | 4.69 (68) | 5.05 (55) | 5.14 (4) | 4.83 (25) | 4.68 (46) | 4.72 (292) |
| Une fois ou deux par semaine | 4.33 (1) | 4.55 (85) | 4.62 (61) | 5.04 (42) | 5.29 (6) | 4.85 (13) | 4.66 (56) | 4.70 (264) |

| | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Tous les jours ou presque | 3.99 (3) | 4.50 (22) | 4.66 (31) | 4.99 (14) | 4.57 (3) | 4.58 (8) | 4.62 (11) | 4.63 (92) |
| Total | 4.16 (8) | 4.56 (230) | 4.66 (183) | 5.02 (144) | 5.11 (20) | 4.77 (66) | 4.63 (131) | |