

# La (dé)mobilisation scolaire : les enjeux de la socialisation par les pairs

Lucie Hernandez, Nathalie Oubrayrie Roussel & Yves Prêteur <sup>1</sup>

## Résumé

*Le processus de décrochage scolaire est un processus complexe, multidimensionnel, qui s'inscrit dans une temporalité de l'expérience scolaire et qui peut finir par déboucher sur la déscolarisation. Si de nombreuses études se sont orientées sur la diversité des manifestations du décrochage scolaire et des types de décrocheurs, l'objectif de notre étude est d'analyser, en amont, comment la socialisation entre pairs peut contribuer à susciter et/ou à accélérer ce processus de décrochage scolaire chez des adolescents de quatorze à seize ans. En effet, il nous paraît important d'inclure le rôle des pairs à propos de la vie scolaire dans la mesure où ils exercent une influence déterminante sur la socialisation et la construction identitaire de l'adolescent. L'étude a été réalisée par questionnaires auprès de 676 adolescents de quatorze à seize ans. L'outil appréhende d'une part la (dé)mobilisation scolaire et d'autre part, la position sociale via la qualité des relations aux pairs. Les résultats montrent que les élèves qui parviennent à ajuster leur mode de relations aux pairs (les « populaires ») sont les plus mobilisés scolairement. Leurs relations aux autres sont fondées sur la cohésion, le soutien, la solidarité et l'intimité. De même, les adolescents « en retrait », indépendants, autonomes et solitaires, sont également plutôt mobilisés dans leur scolarité. Enfin, les élèves ayant une représentation de l'amitié fondée sur la dépendance affective, les rapports de force, le conflit ou la conformité (les « négligés » et les « soumis ») sont démobilisés. Ils privilégient les apprentissages relationnels aux apprentissages intellectuels.*

## 1. La démobilité scolaire : un processus en amont du décrochage scolaire

La notion de « *décrochage scolaire* » fait référence à un concept intégrateur et générique, qui rassemble et décrit une grande diversité de manifestations du processus d'éloignement et de désengagement à l'égard de l'école et du statut d'élève. Il peut désigner autant une finalité, en ciblant les sortants du système scolaire (Janosz, 2000 ; Lessard & al., 2007 ; Pain, 2010), qu'un processus complexe et plus ou moins long, pour lequel il est difficile de spécifier explicitement son point de départ et d'achèvement (Guigue, 1998 ; Tanon & Cordier, 2000 ; Finn & Gerber, 2005). Ici, l'absentéisme est généralement et prioritairement appréhendé comme une manifestation et un précurseur important de l'abandon scolaire. Dans une perspective interactionniste, et avec l'objectif d'adopter une lecture en positif de l'expérience scolaire des élèves, nous privilégions le concept de démobilité scolaire.

S'intéresser à la mobilisation scolaire revient à se questionner sur les cheminements psychologiques des élèves donnant du sens et de la valeur aux apprentissages et réussissant dans leur scolarité. Pour sa part, la démobilité scolaire peut être annonciatrice du décrochage scolaire : ce concept met l'accent sur les processus et les changements amenant les élèves à se désengager progressivement des activités scolaires jusqu'à un décrochage scolaire absolu. Nous nous centrons sur la question du sens et de la valeur accordée à l'école par les adolescents. Nous souhaitons rendre compte du rapport subjectif des élèves à l'école et du sens qu'ils attribuent aux activités et à leurs expériences scolaires (Rochex, 1995). Poser la question

<sup>1</sup> Lucie Hernandez, docteur en psychologie du développement ; Nathalie Oubrayrie Roussel, maître de conférences en psychologie du développement ; Yves Prêteur, professeur en psychologie du développement et de l'éducation - Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS), Université Toulouse II Le Mirail.

du sens revient ainsi à mettre de côté une interprétation de l'échec scolaire centrée sur les manques, les lacunes ou les « *handicaps* » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). La représentation de l'école et des savoirs est spécifique au sujet, même si les différents groupes sociaux (école, famille, pairs...) véhiculent des représentations collectives qui contribuent à la façonner : l'élève élabore sa représentation selon ses logiques singulières, son histoire personnelle et ce qui fait sens pour lui. Le processus de mobilisation scolaire met également l'accent sur l'implication active du sujet, c'est-à-dire que l'élève mobilise ses ressources, selon les attentes qu'il décode et selon ses intérêts et projets, pour réaliser des tâches qui ont du sens et de la valeur pour lui (Charlot, 1997). Appréhender la (dé)mobilisation scolaire ouvre alors la voie à une analyse qui combine une auto-évaluation des attitudes des élèves vis-à-vis du travail scolaire et des différentes activités qui y sont associées, ainsi que du sens et de la représentation subjective de l'expérience scolaire de chaque élève (Courtinat & Prêteur, 2012).

## 2. La socialisation pour appréhender le sens donné à l'école

Pour comprendre les facteurs de démobilitation et de décrochage scolaire, les chercheurs en psychologie, sociologie ou en sciences de l'éducation se sont principalement tournés vers la socialisation verticale. En effet, chaque élève élabore précocement une représentation de l'école et de ses fonctions (Caglar, 1993 ; Prêteur, Hugon & Villatte, 2009), antérieurement à son entrée à l'école élémentaire, en fonction des pratiques sociales familiales, des discours parentaux et de la fratrie. La continuité entre normes familiales et normes scolaires est fondamentale pour mieux comprendre l'histoire scolaire de chaque élève. Il existe cependant une diversité dans les attentes parentales, permettant de mieux comprendre comment s'origine en partie le processus de mobilisation scolaire. En effet, d'un côté, certains parents valorisent la conformité de l'enfant aux normes sociales et attendent de l'école qu'elle remplisse son rôle de socialisation, d'un autre côté, d'autres valorisent l'autonomie de l'enfant et privilégient sa mission de formation intellectuelle (Prêteur & Louvet-Schmauss, 1991 ; Prêteur, Lescarret & de Léonardis, 1998 ; Tazouti, Flieller, Vrignaud, 2005 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2009). Par ailleurs, bon nombre de travaux sur les compétences sociales et le niveau d'engagement et de mobilisation scolaire des élèves à l'école relatent une congruence entre les objectifs familiaux, les contextes de classe mais également les relations avec les pairs (Wentzel, 2003).

Au-delà de cette socialisation verticale, la (dé)mobilisation scolaire s'inscrit également dans l'interstructuration entre expériences scolaires et expériences amicales (socialisation horizontale). Les relations sociales subtiles et complexes que les adolescents entretiennent avec leurs pairs constituent un miroir dans lequel ils se découvrent, et un puissant tremplin pour développer leur personnalité. La littérature admet que l'importance et l'influence du groupe varient beaucoup d'un adolescent à l'autre (Raynaud, 2006). Ces relations sont dépendantes de facteurs individuels, familiaux et contextuels mais sont également fonction de « *dynamiques complexes qui s'entrecroisent et influent les unes sur les autres* » (Raynaud, 2006, p.112). Chaque adolescent se saisit, de façon singulière, de la dynamique relationnelle.

Cependant, la situation est complexe pour les adolescents, qui se trouvent face à une double contrainte. Ils doivent, pour se sentir exister et construire leur personnalité, se singulariser mais en même temps, ils doivent se référer et se conformer au groupe des pairs et à ses valeurs pour ne pas être isolés. Il s'agit donc de « *se fondre dans la masse mais de sortir suffisamment du lot* » (Raynaud, 2006, p.109). Dans ce cadre, comment les adolescents vont-ils se positionner dans ce double processus de singularisation et de conformisme tout en étant confrontés à la fois à leurs propres logiques adolescentes et aux logiques adultes (institutionnelles) ? Comment la qualité et les formes de relations aux pairs contribuent, dans certains cas, à la démobilitation scolaire de l'élève ?

### 3. École et amis : deux milieux qui s'influencent et s'interstructurent

L'étude des relations entre pairs sur la scolarité est généralement appréhendée dans la littérature autour de deux grands axes opposés : les influences positives des pairs, construites autour de concepts clefs relatifs au soutien, à la réciprocité ou à la popularité et les influences négatives qui relèvent de la pression sociale, de la dépendance affective ou encore du rejet.

En effet, nous trouvons d'un côté les recherches qui s'accordent à penser les amitiés juvéniles comme représentant de véritables ressources grâce au soutien social et émotionnel qu'elles procurent (Hartup, 1992 ; Duru-Bellat, 2004). Leur caractère symétrique et protecteur offre, de fait, un contexte favorable dans les domaines de la motivation, de l'estime de soi, de l'accès à l'autonomie et des compétences sociales (Claes, 2003 ; Michinov, 2005 ; Florin, 2008). Chacune de ces ressources représente des agents privilégiés d'ajustement, de bien-être psychologique et offre une assurance et une disponibilité cognitive indispensables à la réussite scolaire de l'élève. Plus précisément, l'importance d'une qualité dans les rapports avec les pairs, fondée sur des comportements prosociaux, s'avère reconnue pour appréhender l'adaptation de l'élève à l'ensemble des demandes et des exigences de l'institution scolaire telles que l'efficacité personnelle (persévérance), l'engagement (participation, conduites d'apprentissage, attention), le rendement scolaire ou encore l'intérêt envers les apprentissages et le savoir. Les auteurs se sont alors penchés sur différentes caractéristiques de l'amitié pour étudier leurs influences sur la scolarité des adolescents : le soutien (Emond, Fortin & Picard, 1998 ; Furrer & Skinner, 2003), la réciprocité (Wentzel & Caldwell, 1997 ; Daneault & Royer, 2007), la stabilité (Mannoni, 1986) ou le conflit (Dekovic & *al.*, 2002).

D'un autre côté, d'autres chercheurs postulent que les adolescents, dès qu'ils entrent en interaction avec un groupe, tendent à se conformer à lui et à subir son influence, souvent négative. Cette attitude serait souvent associée à des inadaptations psychosociales ou à un mauvais ajustement aux pairs tels que la dépendance affective, l'orientation extrême vers les pairs, les pressions sociales... (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Santor, Messervey & Kusumakar, 2000 ; Claes, 2003 ; Pasquier, 2005). Les adolescents confrontés à ces formes de relations aux autres accordent une importance cruciale à l'identité de groupe au dépens de l'identité individuelle. Ainsi, ces attitudes et ces comportements deviennent rapidement des obstacles aux apprentissages (Pelletier, 2004). En effet, le groupe de pairs peut offrir aux adolescents un environnement de pression qui va les contraindre à adopter des conduites non conformes ni aux normes scolaires ni aux normes véhiculées par la société en général. Lorsque ces normes et ces règles ne sont pas respectées, des sanctions sont imposées telles que l'exclusion du groupe. Ces pressions sociales négatives ne concerneraient toutefois qu'une minorité d'adolescents : les élèves présentant des difficultés scolaires importantes (Pearl & Bryan, 1992) et les adolescents issus de milieux populaires ou défavorisés (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Van Zanten, 2001 ; Lorenzi Cioldi, 2002). Ces adolescents adoptent ainsi des attitudes défensives telles que la conformité, la fusion, l'indifférenciation par désir d'intégration, d'approbation, de sécurité et par souci de partager des normes, des représentations ou des difficultés (« *se fondre dans l'anonymat semble moins dangereux que s'affirmer, se mettre en avant* », Edmond, 2005, p.92).

Les relations aux pairs peuvent également devenir problématiques pour les adolescents lorsque le lien d'amitié est peu investi. En effet, le rejet ou l'isolement par les pairs est associé à des notes plus faibles et un abandon des études plus fréquent (Guay, Boivin & Hodges, 1999 ; Parker & Asher, 1987).

Dans l'objectif de mettre en évidence la nature complexe des relations entre pairs, nous adoptons, par rapport à l'ensemble de ces travaux, une lecture multidimensionnelle des relations sociales entre pairs, centrée à la fois sur ces dimensions positives et négatives de l'amitié. Dans cette perspective, nous souhaitons appréhender la qualité des relations entre pairs, selon quatre dimensions principales, interdépendantes les unes des autres et sources de variations dans les

relations : le soutien social perçu, la recherche de conformité, la capacité à se détacher de la pression du groupe et le sentiment d'isolement.

Les différentes variables étudiées seront appréhendées selon une approche interactionniste dans le champ de la psychologie sociale du développement (Wallon, 1941 ; Malrieu, 1973). L'objectif est, d'une part, d'appréhender le vécu subjectif et personnel des adolescents en leur donnant directement la parole, et d'autre part, de considérer leur rôle actif dans leur développement et notamment dans la construction de leurs relations interpersonnelles et de leur rapport à l'école. Dans ce cadre, notre objectif est d'appréhender la manière dont les adolescents se représentent et se positionnent à l'égard du collègue et des savoirs (mobilisation/démobilisation scolaire) en fonction de la qualité perçue de leurs relations aux pairs.

## 4. Méthodologie

### ■ Participants

676 collégiens (51% de filles et 49% de garçons), âgés de quatorze à seize ans ( $M = 14,5$ ), scolarisés en classe de troisième, ont été interrogés. Afin de respecter une distribution représentative de la carte des collèges en France, 27% des adolescents sont issus de l'éducation prioritaire (Réseaux Ambition Réussite). Les autres proviennent de collèges (du privé et du public) « ordinaires » (73%).

### ■ Outil

Les élèves ont renseigné un questionnaire, validé à l'aide d'une analyse exploratoire en composantes principales avec épuration d'items (sous SPSS), suivie d'une analyse confirmatoire (sous Lisrel). Ce questionnaire a été élaboré à partir de certaines rubriques d'instruments préexistants (précisés ci-dessous) et sélectionnées selon leur pertinence par rapport aux différentes dimensions à mesurer. Les items ont également été créés ou reformulés à partir du discours de six adolescents recueillis lors d'entretiens préliminaires (entretiens semi-directifs).

La passation, menée par nos soins, a eu lieu collectivement au sein des établissements scolaires. Le recueil des données, sur ordinateur, durait une trentaine de minutes et se déroulait en groupe de quinze élèves. Dans la consigne, les thématiques abordées étaient présentées aux élèves et les questions d'anonymat et de confidentialité des résultats étaient spécifiées.

Ce questionnaire appréhende la *mobilisation scolaire* ( $\alpha = .90$ ) des adolescents à partir de quatre indicateurs : une auto-évaluation de leur attention et de leur implication en classe ( $\alpha = .83$ ) (exemple d'item : « *En classe, lorsqu'un cours ne m'intéresse pas je finis par ne plus écouter* »), de leur niveau scolaire ( $\alpha = .82$ ) (« *Cette année, ma moyenne générale se situe approximativement entre : [...]* »), de leur persévérance scolaire ( $\alpha = .77$ ) (« *J'aime les exercices difficiles : ils me donnent envie de poursuivre* ») et de leur intérêt pour le travail personnel et la réussite ( $\alpha = .73$ ) (« *Je pense que faire mes devoirs et leçons m'aide à réussir* »). La construction de ces items est à la fois inspirée de certaines rubriques de l'enquête de Prêteur, Constans et Féchant (2004) et du discours des jeunes lors de l'étude exploratoire.

La *valeur accordée à l'école* ( $\alpha = .67$ ) est quant à elle mesurée à partir de l'instrument de Levesque (2001) pour les dimensions épistémiques (valeurs tournées vers le plaisir d'apprendre et de comprendre ; par exemple, « *le collège me permet d'enrichir mes connaissances* ») ( $\alpha = .73$ ), futures (valeurs tournées vers l'avenir professionnel ; « *le collège me permet d'avoir un métier après le bac* ») ( $\alpha = .78$ ) et sociales (valeurs tournées vers les amis ; « *le collège me permet de m'amuser* ») ( $\alpha = .69$ ). La dernière dimension retenue, relative aux valeurs « externalisées », est apparue à plusieurs reprises dans le discours des collégiens lors de l'enquête exploratoire ( $\alpha = .67$ ). Ici, l'école est vécue comme une contrainte et est instrumentalisée (« *Pour moi, le collège c'est avant tout un lieu où l'on obtient des notes* »).

Enfin, la partie sur la *qualité des relations entre pairs* ( $\alpha = .65$ ) est inspirée, entre autres, du « *Measurement Peer Orientation* » (Fulgini & Eccles, 1993) et du « *Friendship Quality Questionnaire* »

(Parker & Asher, 1993). Elle comprend plusieurs indicateurs : le soutien social perçu (par exemple, « *Je me sens apprécié et reconnu lorsque je suis avec mes copains* » ( $\alpha = .84$ ), la recherche de conformité (« *Je suis prêt à tricher comme mes copains pour un contrôle, même si je crois que ce n'est pas une bonne idée* ») ( $\alpha = .80$ ), la capacité à se dégager de la pression du groupe (« *Je me sens très mal à l'aise quand je ne suis pas d'accord avec ce que pensent mes copains.* ») ( $\alpha = .75$ ) et le sentiment d'isolement social (« *Je me sens souvent seul ou à part quand je suis avec d'autres jeunes ou dans ma classe* ») ( $\alpha = .62$ ).

## 5. Résultats

### ■ **Position sociale des adolescents dans leur groupe de pairs**

Une analyse multivariée effectuée sur les indicateurs de la variable explicative permet d'identifier quatre « profils » d'adolescents. Ces derniers illustrent la représentation qu'ils ont de leur position sociale dans un groupe. Les adolescents « *populaires/apprécies*<sup>2</sup> » (39%) se caractérisent par la perception d'un important soutien de la part de leurs amis et de grandes habiletés sociales et de communication. Les « *soumis* » (17%) se caractérisent également par un soutien social important mais notamment par une recherche de conformité très élevée et une incapacité à se détacher de la pression des pairs : leurs rapports aux autres sont donc hiérarchiques, asymétriques et basés sur la soumission et le conflit. Les « *négligés* » (25%) recherchent de la même façon que les « *soumis* » la conformité aux pairs mais se sentent quant à eux peu appréciés par leurs pairs : ils ont des difficultés à trouver leur place dans un groupe. Enfin, les adolescents « *en retrait* » (19%) se caractérisent par un fort sentiment d'isolement et par de grandes difficultés à prendre la parole ou à donner leur opinion dans un groupe.

### ■ **Typologie des formes de mobilisation/démobilisation scolaire**

De façon similaire, une analyse multivariée établie sur les indicateurs de la variable à expliquer permet de répartir les adolescents de l'échantillon en fonction de leur mobilisation scolaire. Les « *excellents élèves* » (23%) ont une perception très positive de leur parcours scolaire : ils déclarent obtenir de bonnes notes et des appréciations favorables de la part de leurs professeurs. Ce sont des élèves très appliqués, persévérants et attentifs en classe. Les « *bons élèves* » (37%) ont un parcours scolaire positif malgré quelques difficultés. Ils sont appliqués et impliqués dans leur travail, en classe ou à la maison (devoirs et leçons), mais sont parfois distraits. Le parcours scolaire des « *élèves en difficultés* » (28%) est plutôt « chaotique » : ils sont très distraits en classe, peu persévérants et préparent peu leur travail. Enfin, les « *élèves démobilisés* » (12%) sont en grande difficulté scolaire. Ils n'écoutent pas en classe, sont « toujours » distraits (bavardent, jouent, dessinent...), n'effectuent aucun travail personnel et manquent de persévérance scolaire (abandon rapide face à une difficulté).

### ■ **Position sociale et (dé)mobilisation scolaire**

L'effet du positionnement social des adolescents (*soumis, négligés, populaires et en retrait*) a été ensuite analysé sur les différents scores de la mobilisation scolaire, à partir d'analyse de variance multivariée (MANOVAS).

#### • **Les facteurs prédictifs de l'attention et de l'implication en classe**

Le tableau 1 spécifie la répartition des différents positionnements sociaux des élèves selon leur attention et implication en classe.

Tableau 1 - Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe selon la position sociale des adolescents

<sup>2</sup> Dans cette étude, le terme « populaire » traduit moins le sens habituel de « leader » mais plutôt des sujets qui se perçoivent comme appréciés et recherchés par leurs pairs, notamment pour leur soutien social.

<i>Position sociale</i>	<i>M<sup>3</sup></i>	<i>σ</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>DDL</i>	<i>η<sup>2</sup>p</i>	<i>Sign.</i>
Soumis	26,97	7,093	116				
En retrait	33,46	7,2	119				
Négligés	29,77	6,761	175	27,618	3 ; 672	0,11	p<.001
Populaires	33,05	6,797	266				
<i>Total</i>	<i>31,23</i>	<i>7,309</i>	<i>676</i>				

Les résultats de l'analyse de variance multivariée se sont avérés significatifs pour la variable « attention et implication en classe » ( $F(3 ; 672) = 11.09, p < .001$ ). Les adolescents *soumis*, qui déclarent être les plus dépendants affectivement de leurs pairs, évaluent généralement leur attention et leur implication en classe le plus négativement ( $M = 26,97$ ). Ces élèves jugent avoir des attitudes et des comportements éloignés des attentes et demandes institutionnelles : ils ne sont pas concentrés en classe, peu impliqués et effectuent peu de travaux personnels. Au contraire, ce sont les élèves *en retrait* ( $M = 33.46$ ), solitaires et peu influençables, qui s'impliquent et participent le plus. Plus précisément, les premiers recherchent fortement la conformité et sont prêts à adopter des attitudes déviantes pour être acceptés et appréciés par leur groupe d'appartenance alors que les seconds se mettent volontairement en retrait par rapport aux autres. Ces deux positionnements sociaux se différencient également du point de vue des relations conflictuelles aux autres : contrairement aux adolescents *en retrait*, les *soumis* sont souvent en conflits (disputes, trahison) avec leurs pairs.

- *Les facteurs prédictifs de la réussite/échec scolaire*

Le positionnement social des adolescents se traduit-il également par une différenciation au niveau de la réussite scolaire ?

Tableau 2 - Comparaison des scores moyens de la réussite/échec scolaire selon la position sociale des adolescents

<i>Position sociale</i>	<i>M</i>	<i>σ</i>	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>DDL</i>	<i>η<sup>2</sup>p</i>	<i>Sign.</i>
Soumis	12,64	2,914	116				
En retrait	12,86	2,825	119				
Négligés	13,03	2,534	175	4,639	3 ; 672	0,02	p<.001
Populaires	13,70	2,796	266				
<i>Total</i>	<i>13,25</i>	<i>2,779</i>	<i>676</i>				

Les résultats pour cette variable ( $F(3 ; 672) = 4,639 ; p < .001$ ) confirment que le niveau scolaire des élèves est en partie lié à leur positionnement social, malgré un effet « faible ». Ainsi, ce sont

<sup>3</sup> Rappelons que :  $M$  = moyenne des sujets (concernant leur score d'attention et d'implication en classe);  $\sigma$  = écart-type ;  $N$  = répartition des sujets en fonction de leur position sociale ;  $F$  = rapport de la somme des carrés moyens inter et intra-groupes ;  $DDL$  = Degré De Liberté ;  $\eta^2p$  = éta carré partiel, représente la taille de l'effet (force de l'effet d'une variable sur une autre). Cet indice varie de 0 à 1. La répartition de Cohen (1988) nous aide à interpréter cet indice : autour de 0,01 = effet de petite taille ; autour de 0,06 = effet de taille moyenne ; autour de 0,14 et plus = effet de grande taille.

souvent les adolescents qualifiés de *soumis* et ceux *en retrait* qui évaluent le moins bien leur parcours scolaire ( $M = 12,64$  ;  $12,86$ ). Ces élèves déclarent avoir une moyenne faible, pensent ne pas satisfaire leurs professeurs quant à leurs attitudes et compétences scolaires et avoir des difficultés de façon générale. Les adolescents « populaires » estiment quant à eux avoir le mieux réussi tout au long de leur scolarité ( $M = 13,7$ ). À la lumière de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse de l'influence de l'estime de soi des adolescents sur la perception qu'ils ont de leurs résultats scolaires. Boivin et Béguin (1989) constatent en effet que les perceptions de soi sont liées au statut social, entre pairs. Selon ces auteurs, les enfants « rejetés », socialement moins satisfaits, auraient une faible estime de soi alors que les *populaires* auraient plus tendance à s'évaluer de façon positive. Il est toutefois important d'interpréter ces résultats avec précaution car l'effet entre ces deux variables est faible ( $\eta^2p = 0.02$ ). D'autres facteurs rentrent donc en jeu pour expliquer la réussite/échec scolaire des élèves.

- *Les facteurs prédictifs de la persévérance dans la tâche*

La persévérance dans les tâches scolaires accomplies par les adolescents est-elle fonction de leur position sociale au sein du groupe de pairs ?

Tableau 3 - Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe selon la position sociale des adolescents

Position sociale	M	$\sigma$	N	F	DDL	$\eta^2p$	Sign.
Soumis	12,38	4,621	116				
En retrait	14,09	4,086	119				
Négligés	12,97	3,762	175	7,276	3 ; 672	0,031	p<.001
Populaires	14,30	4,543	266				
Total	13,59	4,348	676				

Les analyses montrent que la position sociale des adolescents influe effectivement sur leur persévérance dans le travail scolaire ( $F(3 ; 672) = 7,27$  ;  $p < .001$ ). Les adolescents *populaires* sont les plus persévérants ( $M = 14,30$ ). Le soutien et l'aide apportés par leurs amis permettent à ces jeunes d'être plus motivés, plus ambitieux et donc les autorisent à rechercher la complexité et la difficulté dans les domaines cognitifs. Au contraire, les *soumis* s'évaluent comme peu persévérants ( $M = 12,38$ ). Peu sûrs d'eux (puisqu'ayant l'habitude de « suivre » les autres), ces adolescents ont tendance à facilement abandonner lorsqu'ils se retrouvent devant une difficulté. Après les *populaires*, ce sont les adolescents *en retrait* qui s'estiment les plus persévérants.

- *Les facteurs prédictifs de l'investissement dans le travail personnel*

Nous analysons le lien entre le positionnement social des adolescents et leur intérêt pour le travail personnel et la réussite scolaire.

Tableau 4 - Comparaison des scores moyens de l'intérêt pour le travail personnel et la réussite selon la position sociale des adolescents

Position sociale	M	$\sigma$	N	F	DDL	$\eta^2p$	Sign.
Soumis	13,53	2,98	116				
En retrait	13,89	3,097	119				
Négligés	13,19	2,647	175	8,668	3 ; 672	0,046	p<.01
Populaires	14,50	2,586	266				
Total	13,89	2,814	676				

L'effet testé de la position sociale sur la variable dépendante est significatif ( $F(3 ; 672) = 8,668$  ;  $p < .01$ ). Les *populaires* apparaissent de nouveau comme étant les plus investis dans le travail scolaire personnel ( $M = 14,50$ ). Ces élèves ont effectivement le mieux intégré les objectifs et les avantages à réaliser leurs devoirs et à étudier leurs leçons, notamment pour apprendre et pour comprendre. À l'opposé, ce sont les *négligés* qui jugent être peu investis dans ce domaine ( $M = 13,19$ ). Les *soumis* et les adolescents *en retrait* restent dans la moyenne.

- Les facteurs prédictifs de la valeur accordée à l'école

Enfin, quelles valeurs les adolescents vont-ils accorder à l'école selon leur position sociale ?

Tableau 5 - Comparaison des scores moyens de valeur accordée à l'école selon la position sociale des adolescents

Dimension	Position sociale	Moy.	$\sigma$	N	F	DDL	$\eta^2p$
Dimension future	Soumis	20,74	3,541	116			
	En retrait	20,27	3,550	119	12,540*	3 ; 672	0,053
	Négligés	19,62	3,420	175			
	Populaires	21,52	2,950	266			
Dimension épistémique	Soumis	18,98	4,133	116			
	En retrait	19,37	3,265	119	8,087*	3 ; 672	0,035
	Négligés	18,88	2,974	175			
	Populaires	20,27	2,969	266			
Dimension sociale	Soumis	15,17	1,696	116			
	En retrait	13,76	3,220	119	28,886*	3 ; 672	0,114
	Négligés	15,36	2,112	175			
	Populaires	15,47	2,624	266			
Dimension instrumentale	Soumis	6,62	3,208	116			
	En retrait	7,37	3,339	119	3,336**	3 ; 672	0,015
	Négligés	7,15	2,594	175			
	Populaires	7,67	3,160	266			

Note. \* $p < .001$  ; \*\* $p < .05$



De façon générale, la position sociale des adolescents influence significativement la valeur qu'ils accordent à l'école (Lambda de Wilks = 0,811 ;  $F(12, 663) = 12,178$  ;  $p < .001$  ;  $\eta^2_p = 0,068$ ).

Les *populaires*, en cohérence avec leur investissement scolaire, sont ceux qui accordent significativement le plus de valeur à leur avenir, que ce soient leurs futures études ou le métier qu'ils projettent d'exercer, et prennent le plus de plaisir à comprendre et à apprendre (test *-post-hoc-* de Tukey). Ces adolescents accordent donc de la valeur à la conception même du savoir véhiculé par l'école (Charlot & *al.*, 1992). À l'opposé, ce sont les *négligés* qui accordent le moins de valeur aux dimensions scolaires de l'école (épistémique et future). Ces adolescents privilégient au contraire les dimensions sociales. Ils focalisent ainsi toute leur attention sur leurs relations sociales pour tenter de se faire accepter et d'être appréciés par leurs pairs, aux dépens des apprentissages scolaires.

Outre l'attrait pour les apprentissages scolaires, l'école est également perçue par les *populaires* comme un lieu d'apprentissage relationnel et affectif (être avec ses amis, faire de nouvelles rencontres, s'amuser...). Au contraire, et comme attendu, les adolescents *en retrait* accordent significativement le moins de valeur aux dimensions sociales de l'école. Ces derniers privilégient un rapport épistémique à l'école : ils se rendent au collège prioritairement pour acquérir de nouvelles connaissances.

Enfin, par rapport aux *populaires*, ce sont les *soumis* qui considèrent significativement le plus l'école comme un enjeu instrumental et qui mettent le moins en valeur le plaisir d'élaborer des apprentissages intellectuels et scolaires. Le collège est ainsi considéré par ces élèves prioritairement pour ses contraintes et pour les intérêts « pratiques » (instrumentaux) qu'il peut apporter. Nous relativisons ce dernier résultat car la taille de l'effet est faible et donc restreint sa valeur au plan psychologique.

## Conclusion

Les adolescents *soumis* font partie des élèves les plus démobilisés. Ils jugent être les moins attentifs et impliqués en classe, avoir un niveau scolaire faible, être les moins persévérants dans les activités cognitives et avoir un rapport avant tout instrumental et tactique à l'école. Les adolescents *en retrait* sont des élèves mobilisés dans leur scolarité. Ils privilégient les apprentissages intellectuels aux apprentissages relationnels. Ils sont par ailleurs très attentifs et impliqués en classe mais ont cependant une représentation négative d'eux-mêmes lorsqu'ils doivent juger leur niveau scolaire. Les *populaires* sont très fortement mobilisés. Ils indiquent avoir très bien réussi tout au long de leur scolarité. Ces élèves sont également les plus persévérants dans la tâche et ceux qui s'impliquent le plus dans leur travail personnel. Ce sont eux qui jugent avoir le mieux intégrés les attentes et les valeurs de l'école : ils déclarent que, pour eux, l'école est source d'apprentissages, non seulement pour les apprentissages relationnels et affectifs mais également pour les apprentissages scolaires et l'épanouissement intellectuel. Ces résultats rejoignent ceux de Guay et *al.* (1999) et Wentzel et Caldwell (1997) qui établissent un lien positif entre le statut de « populaire » et les performances scolaires. Enfin, les *négligés* se sentent les moins impliqués dans le travail personnel et font partie des plus démobilisés. Ces élèves privilégient l'amusement et le plaisir (ou le désir) de partager du temps avec leurs camarades. Notons que cette priorité accordée par ces élèves à leur insertion au sein d'un groupe de pairs est certainement ressentie comme nécessaire pour construire leur identité adolescente. Sur le plan scolaire, étant donné leur statut problématique d'élèves en difficulté, ils peuvent involontairement accentuer le hiatus avec les attentes scolaires en ayant plutôt tendance à agir pour protéger leur soi. En effet, l'école, par ses signaux négatifs (évaluations chiffrées et verbales), peut donc leur apparaître comme un lieu menaçant et de ce fait, ils peuvent être enclins à recourir à des stratégies de protection de soi (Martinot, 2001 ; Leyrit, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2011).

Une lecture de l'expérience scolaire et sociale des adolescents a ainsi permis de mettre l'accent sur les formes multidimensionnelles, complexes et hétérogènes de l'apprendre et des relations amicales, sans hiérarchiser ces formes et en nous détachant des représentations dominantes et parfois stéréotypées. Nous pouvons ainsi conclure que les élèves indépendants, autonomes et qui se singularisent sont ceux qui répondent le plus aux exigences scolaires. Également, ceux qui parviennent à ajuster leur mode de relations aux pairs et qui ont un rapport aux autres fondé sur la cohésion, le soutien, la solidarité et l'intimité, ont tendance à attribuer davantage de sens à leur scolarité et donc à mieux réussir. Ces résultats rejoignent la plupart des travaux soulignant qu'un soutien important des pairs caractérise prioritairement les adolescents les moins en difficulté scolaire (Wentzel, 1991 ; Sand, 1997 ; Emond & *al.*, 1998 ; Furrer & Skinner, 2003). Mentionnons toute l'importance de l'interstructuration entre les différents registres cognitifs, sociaux et affectifs (Wallon, 1941 ; Malrieu, 1973), en particulier à cette étape du développement, de remaniement et de construction identitaire. Cet aspect central devrait davantage attirer l'attention des adultes, éducateurs, enseignants, à la fois sur le versant positif, comme nous l'observons ici, et sur son versant problématique, qui ne devrait pas être occulté dans les processus de décrochage scolaire. En effet, ce que nous voyons également, c'est combien le rejet par les pairs, des manifestations d'exclusion du groupe ou de discrimination « paralysent » la réceptivité et la mobilisation cognitive, fragilisent la confiance en soi et la prise d'initiative. D'après certains auteurs, il s'agit d'une problématique relationnelle, voire même individuelle, d'une inadaptation d'ordre psychosociale (Hatzichristou & Hopf, 1996 ; Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Nous montrons dans cette étude qu'un élève peut être mobilisé dans les apprentissages et être également en marge du groupe de pairs et de ses attentes de conformité. Il ressort une relation significative au sein de notre échantillon entre le sentiment d'isolement et la mobilisation scolaire. Plus concentrés, moins perturbés par leurs camarades, plus calmes et plus aptes à écouter en classe, ces élèves sont plus mobilisés scolairement. Ce constat rejoint les explications de Claes (2003) et Lecomte (2006) mettant en avant les effets bénéfiques de la solitude dans le cadre scolaire, car ces manifestations de « solitude » sont aussi des expressions attestant de la capacité de certains adolescents à prendre de la distance à l'égard de la conformité attendue par les groupes, à puiser suffisamment de confiance en eux-mêmes pour ne pas être dépendants des pairs.

À l'opposé, les élèves déclarant avoir une représentation « extrême » de l'amitié, c'est-à-dire basée sur la dépendance affective, les rapports de force ou la conformité sont démobilisés scolairement. Plus ces adolescents s'identifient au groupe et cherchent à se conformer à ses normes et ses valeurs, plus ils s'éloignent des attentes institutionnelles. Ces élèves se rendent généralement au collège dans l'objectif principal de se socialiser, de s'amuser, et la gestion de ces aspects relationnels et émotionnels les accapare trop pour qu'ils s'investissent efficacement dans les activités scolaires. En effet, l'identification groupale leur octroie une certaine assurance et une reconnaissance sociale mais, en dépassant le besoin de reconnaissance par l'école, elle devient un obstacle pour les apprentissages. Ils se laissent donc entraîner par l'ambiance de la classe, l'esprit de rigolade, et surtout le besoin de reconnaissance des pairs, et se démobilisent (Charlot, 1992 ; Duru-Bellat, 2004). Un écart trop marqué existe entre les attentes institutionnelles et celles de ces adolescents, qui se sentent souvent éloignés, ou en rupture, de ces logiques scolaires. En effet, ces jeunes disent ne pas se rendre au collège avec plaisir et n'en comprennent plus ni le sens ni les missions. D'un point de vue pratique, il semble donc prioritaire d'agir sur le sens accordé à l'école en recentrant sur le plaisir d'apprendre, de comprendre, et de s'appropriier les formes du savoir scolaire, tout en intégrant préalablement le versant affectivo-relationnel qui conditionne le rapport à l'apprendre.

Ainsi, soulignons le fait que les adolescents sont souvent pris dans une double contrainte, un conflit car ils se retrouvent face à des logiques/exigences contradictoires : celles des adultes et celles des pairs. Ils doivent alors faire un choix : soit se conformer au groupe pour ne pas être isolés (parfois au détriment d'une implication scolaire), soit se soumettre aux attentes adultes en se singularisant (parfois au risque de perdre une relation soutenante et complice avec les pairs). Les adolescents gèrent au mieux ces conflits pour se construire puisqu'ils tirent dans tous les cas des conséquences, qu'elles soient bénéfiques ou pas. Leur choix se fera alors de manière singulière, en fonction de leur vécu mais aussi des contraintes et ressources familiales,

institutionnelles et interpersonnelles. Ils choisissent ainsi de se positionner en fonction de ce qui est le plus bénéfique de leur point de vue, à cette période de leur développement et dans ce contexte particulier. Nous considérons en effet ces dimensions d'un point de vue dynamique, c'est-à-dire susceptibles d'évoluer en fonction de la période du développement et du contexte, par exemple quand les adolescents abordent le lycée. En effet, après le palier d'orientation de la troisième, les lycéens constituent des groupes moins hétérogènes et l'évolution de leurs statuts identitaires est transformée par les spécificités de ce nouveau contexte (Lannegrand-Willems, 2008), sources de nouvelles relations sociales, plus souvent basées sur l'entraide et le soutien.

## Bibliographie

BOIVIN M. & BEGUIN G. (1989), « Peer status and self-perception among early elementary school children », *Child development*, n°60, p.591-596.

BUKOWSKI W.M., HOZA B. & BOIVIN M. (1994), « Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of The Friendship Qualities Scale », *Journal of Social and Personal Relationship*, n°11, p.471-484.

CAGLAR H. (1993), « La représentation de l'école chez l'enfant de 6 ans. De l'espace matriciel à l'espace mortifère », *P.R.I.S.M.E.*, volume 3, n°3, p.332-350.

CHARLOT B. (1992), « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire », *Migrants-formations*, n°81, p.8-24.

CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CLAES M. (2003), *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

COURTINAT-CAMPS A. & PRETEUR Y. (2012), « Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3<sup>ème</sup> », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n°41, p.591-624.

DANEALT E. & ROYER N. (2007), « Amitiés, comportements d'apprentissage et participation académique en début de scolarisation », *29<sup>ème</sup> congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie*, Sherbrooke, Québec.

DEKOVIC M., ENGELS R.M.E., SHIRAI T., DE KORT G., ANKER A.L. (2002), « The role of peer relations in adolescent development in two cultures The Netherlands and Japan », *Journal of cross-cultural psychology*, volume 33, n°6, p.577-595.

DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DURU-BELLAT M. (2004), « La ségrégation sociale à l'école. Faits et effets », *VEI*, n°139, p.73-78.

DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (dir.) (2009), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

EMOND I., FORTIN L. & PICARD Y. (1998), « Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs », *Revue canadienne de l'éducation*, volume 23, n°3, p.237-250.

EDMOND M. (2005), *Psychologie de l'identité, le soi et le groupe*, Paris, Dunod.

FINN J.D. & GERBER S.B. (2005), « Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school », *Journal of Educational Psychology*, volume 97, n°2, p.214-223.

FLORIN A. (2008), *Développement des liens sociaux*, Inspection Académique 44, Université de Nantes.

FULIGNI A.J. & ECCLES J.S. (1993), « Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers », *Developmental Psychology*, volume 29, n°4, p.622-632.

FURRER C. & SKINNER E.A. (2003), « Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance », *Journal of Educational Psychology*, n°95, p.148-162.

GUAY F., BOIVIN M. & HODGES M. (1999), « Predicting change in academic achievement. A model of peer-experiences and self-system processes », *Journal of Educational Research*, volume 91, n°1, p.105-115.

GUIGUE M. (1998), « Le décrochage scolaire », *Les lycéens décrocheurs, de l'impasse aux chemins de traverse*, M.C. Bloch & B. Gerde (dir.), Lyon, Les chroniques sociales, p.25-38.

HARTUP W.W. (1992), « Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational context », *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*.

JANOSZ M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents. Perspectives nord-américaine », *VEI Enjeux*, n°122, p.105-127.

LORENZI-CIOLDI F. (2002), *Les représentations des groupes dominants et dominés*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

LECOMTE I. (2006), *L'ado fragile et l'école. Comment se mettre à l'écoute des besoins relationnels ?* Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.

LEVESQUE S. (2001), *Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.

LANNEGRAND-WILLEMS L. (2008), « La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, volume 37, n°4, p.527-544.

LESSARD A., FORTIN L., ROYER E., POTVIN P., MARCOTTE D. & JOLY J. (2007), « Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses », *Revue des Sciences de l'Éducation*, volume 33, n°3, p.646-662.

MALRIEU S. (1973), *La socialisation*, Paris, Presses Universitaires de France.

MANNONI P. (1986), *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF.

MARTINOT D. (2001), « Connaissance de soi et estime de soi. Ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des Sciences de l'Éducation*, n°XXVII, p.483-502.

MICHINOV E. (2004), « L'influence des relations entre élèves », *Sciences humaines*, n°45 (hors-série), p.52-55.

PAIN J. (2010), « Déscolariser le décrochage ? » *Colloque Les alliances éducatives de l'AMSE (Association Mondiale des Sciences de l'Éducation)*, Monterrey.

ROCHEX J.Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, Paris, Presses Universitaires de France.

PARKER J.G. & ASHER S.R. (1993), « Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction », *Developmental Psychology*, n°29, p.611-621.

PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

PEARL R. & BRYAN T. (1992), « Students' expectations about peer pressure to engage in misconduct », *Journal of Learning Disabilities*, n°25, p.582-597.

PELLETIER D. (2004), *L'approche orientante. La clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte-Foy (Québec), Septembre éditeur.

PRETEUR Y., HUGON M. & VILLATTE A. (2009), « Expérience scolaire et image de soi chez des enfants de 6-7 ans. Approche différenciée selon les milieux de vie et l'éducation familiale et scolaire », *Psychologie & Éducation*, n°1, p.43-55.

PRETEUR Y., LESCARRET O. & DE LEONARDIS M. (1998), « Family education, child-parent interactions and child development », *European Journal of Psychology of Education*, Special issue 'Education and personal Development', Guest Editors, S. Jackson & P. Tap, volume XIII, n°4, p.461-474.

PRETEUR Y. & VIAL B. (1998), « Rapports à l'écrit et à l'école des familles et de leurs jeunes enfants », *A chacun sa famille : approche pluridisciplinaire*, Tome 1, A. Fine, C. Laterrasse & C. Zaouche-Gaudron (dir.), p.275-295, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.

PRETEUR Y. & LOUVET-SCHMAUSS E. (1991), « Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire : étude comparative selon deux systèmes socio-culturels et politiques (RFA et France) », *Enfance*, volume 45, n°1-2, p.83-97.

PRETEUR Y., CONSTANS S. & FECHANT H. (2004), « Rapport au savoir et démobilisation scolaire chez les collégiens de troisième », *Pratique psychologique*, volume 10, n°2, p.119-132.

RAYNAUD J.P. (2006), « Les mauvaises fréquentations. Et si les parents avaient raison ? », *Enfances et psy*, n°31, p.107-118.

RUBIN K.H., BUKOWSKI W. & PARKER J. (2006), « Peer interactions, relationships, and groups », *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development*, N. Eisenberg (dir.), New York, Wiley, p.571-645.

SAND F. (1997), *Amitiés et adolescence*, Paris, Les éditions du Cerf.

SANTOR D.A., MESSERVEY D. & KUSUMAKAR V. (2000), « Measuring peer pressure, popularity, and conformity in young adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance use », *Journal of Youth and Adolescence*, n°29, p.163-182.

TANON F. & CORDIER A. (2000), *Jeunes en rupture scolaire*, Grenoble, L'Harmattan.

TAZOUTI Y., FLIELLER A. & VRIGNAUD P. (2005), « Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socioculturels contrastés (populaire et non populaire) : pratiques éducatives familiales et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°151, p.29-46.

VAN ZANTEN A. (2001), *Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue. Autonomie, intégration et ségrégation*, Paris, Masson.

WALLON H. (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.

WENTZEL K.R. (2003), « School adjustment », *Handbook of psychology*, W. Reynolds & G. Miller (dir.), New York, Elsevier, p.213-241.

WENTZEL K.R. & CALDWELL K. (1997), « Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school », *Child Development*, n°68, p.1198-1209.