



HAL
open science

Les effets de pairs à la lumière des interactions entre élèves et des dimensions subjectives du vécu scolaire

Rodrigo Roco Fossa

► **To cite this version:**

Rodrigo Roco Fossa. Les effets de pairs à la lumière des interactions entre élèves et des dimensions subjectives du vécu scolaire. Education. Université de Bourgogne, 2011. Français. NNT : 2011DI-JOL017 . tel-00665829

HAL Id: tel-00665829

<https://theses.hal.science/tel-00665829>

Submitted on 3 Feb 2012

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.

Université de Bourgogne
Faculté de Lettres et Sciences Humaines
École doctorale LISIT
INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION
IREDU - CNRS

Texte présenté en vue de l'obtention du titre de
Docteur en Sciences de l'Éducation

Dijon, le 27 juin 2011

Les effets de pairs à la lumière des interactions entre élèves et des dimensions subjectives du vécu scolaire

TOME I

Rodrigo ROCO FOSSA

Sous la direction de Madame Marie DURU-BELLAT

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Pascal BRESSOUX	Professeur à l'Université Pierre Mendès-France - Grenoble II
François DUBET	Professeur à l'Université Victor Segalen - Bordeaux II
Vincent DUPRIEZ	Professeur à l'Université Catholique de Louvain
Marie DURU-BELLAT	Professeur à l'Université de Bourgogne et à l'Institut d'Études politiques de Paris
Bruno SUCHAUT	Professeur à l'Université de Bourgogne

L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Ce travail de Thèse a pu être réalisé, en partie, grâce à l'aide d'une bourse d'études octroyée, entre 2005 et 2008, par CONICYT (Conseil National de Science et de Technologie du Chili) et par l'Ambassade de France au Chili. Cette Thèse a pu aussi être réalisée, grâce aux données mis à disposition par la « Unidad de Análisis SIMCE » et par le « Departamento de Estudios y Desarrollo » du Ministère de l'Éducation au Chili, ainsi que par le PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) et la « Fundación para la Superación de la Pobreza.»

IREDU - Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation
Université de Bourgogne - Pôle A.A.F.E. - Esplanade Érasme
B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex
Tél. 00 (0)3 80 39 54 50 - Fax 00 (0)3 80 39 54 79 - E-mail : iredu@u-bourgogne.fr

A Angélica, ma mère.

*A Scarlett, Alejandro et Daniel,
qui peuplent la vie avec des belles choses*

*“¡Bajad la voz, os digo;
bajad la voz, el canto de las sílabas, el llanto
de la materia y el rumor menor de las pirámides, y aún
El de la sienes que andan con dos piedras!
¡Bajad el aliento, y si
el antebrazo baja,
si las férulas suenan, si es la noche,
si el cielo cabe en dos limbos terrestres,
si hay ruido en el sonido de las puertas,
si tardo,
si no veis a nadie, si os asustan
los lápices sin punta, si la madre
España cae – digo, es un decir –
salid, niños del mundo; id a buscarla!...”*

“España, aparta de mí este cáliz” (Paris, 1937)

CÉSAR VALLEJO (1892 – 1938)

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement Madame Marie Duru-Bellat qui a accepté d'encadrer cette Thèse et qui a été une source permanente d'inspiration scientifique. Je suis vraiment ravi d'avoir bénéficié de ses conseils, de son soutien et de tout ce qu'elle m'a appris depuis que je suis rentré à l'IREDU.

Je remercie les membres du Jury, M. Pascal Bressoux et M. Bruno Suchaut, ainsi que M. François Dubet et M. Vincent Dupriez, rapporteurs de ce travail de Thèse. La gentillesse et la présence des membres de ce Jury m'honorent profondément.

Je ressens aussi le besoin de remercier une longue liste de personnes qui ont rendu possible, d'une manière ou d'une autre, que ce travail puisse voir le jour. Faire une thèse c'est un tel travail en solitaire — et parfois, un travail contre soi-même —, que cela n'est finalement pas possible sans la complicité des autres. Ne pas leur dire merci — même si j'oublie certains d'entre eux — serait, autant injuste, qu'une trahison à ce qui a été pour moi ce passage par l'Europe et par une partie importante de ma vie.

Je pense en effet et surtout, à ceux qui, avec leur amitié et leur générosité ont façonné aussi mon passage par la France en plus de mes études. Je pense spécialement à Elise Tenret, toujours présente et disponible pour m'encourager et m'offrir son amitié. Je pense aussi à Nadia Nakhili, à Bertille Tessé (aujourd'hui Bertille Theurel, mère de Romane et de Nino), à Lucile Chalumeau, à Jean-Marc Bernard, à Venant *de Bénin* (de son vrai nom Cossi Venant Célestin Quenum), à Lisa Bydanova, à Joel Windle, à Aurore Rozier, à Joelle Demougeot-Lebel, à Aurélien Perruchet, à Patricia Rivero, à Marielle Lambert, à Hatidje Murseli, à Justin Kielem et à Malou Paul. Bref, à toute la bande des « IREDUCTibles » dans ces différentes formations.

Je transmets aussi toute mon amitié et mes remerciements chaleureux envers mon bon Julien Calmand et sa famille, de même qu'envers Samuel Louvet, Cécile Prudhomme, Patrick Montjourides, Marion Mourlam et tous ceux de la Rue des Lilas qui ont *jeté la clé*. A ceux de l'Athéneum et ceux de Radio-Campus j'envoie pareillement mes salutations les plus distinguées.

Je remercie également les bons amis Laurent Bergerot (avec Stéphanie et Elias) et Michel Cara (avec qui, le hasard nous a transportés par des voies très différentes, depuis la Fac d'Arts au Chili jusqu'au Pôle AAFE de Dijon et le Restaurant Mansart).

J'ai une pensée spéciale pour Sylvie Gervreau, l'un des piliers de l'IREDU qui, avec Bertille et avec tout leur enthousiasme et professionnalisme, m'ont ouvert les portes de la Doc, même

quand je n'étais qu'un « squatteur » en Maîtrise (aujourd'hui Master I) paumé entre la Résidence internationale d'étudiants et la Bibliothèque des Lettres.

Je tiens aussi à remercier à tous les enseignants-chercheurs de l'IREDU, qui, d'une manière généreuse m'ont appris énormément des choses. A Mme Duru-Bellat de par son regard aigu, profond et sans concessions sur le système scolaire et les phénomènes qui y prennent place ; à M. Bruno Suchaut qui a toujours su transformer les choses compliquées en savoirs concrets ; à Mme Anne-Marie Drouin-Hans par ses cours de Philosophie et son amitié ; à M. Denis Meuret qui m'a toujours encouragé depuis la maîtrise ; et à tous ceux qui ont fait des cours que je ne suis pas prêt non plus d'oublier : M. Marc Demeuse, M. Alain Mingat, M. Jean-Jacques Paul, M. Georges Solaux, M. Thierry Chevaillier et M. Jean Bourdon.

Je ne veux pas manquer de dire merci à Charles Née, Lucía Montero, Fabienne Gras, Adeline Seurat, Claire Bonnard, Claire Michot, Aurélie Berguer, Sebastián Gallegos, María José Ramírez, Fernando Molina, Jaime Gajardo, Eugenio Spencer, Juan Pablo Valenzuela, Thierry Müller, Andrés Hojman et Alain Gueldry, pour m'avoir aidé, à différents moments et de différentes manières, même petites, pour initier, poursuivre et concrétiser ce travail.

J'ai aussi une pensée particulière pour la Chorale Universitaire, avec ceux qui j'ai passé des bons moments, notamment en compagnie d'un certain Ludwig Van Beethoven et sa 9^{ème} symphonie à l'Opéra de Dijon.

Finalement, dans une place très significative, je remercie ces amis et ces gens sans lesquels je n'aurais même pas commencé tout ceci. J'embrasse chaleureusement Roxana Pey, Pablo Oyarzún, María Eugenia Horvitz, Enrique Molina, Mauricio Rosenbluth. J'embrasse également César Guzmán, Alvaro Cabrera, Gonzalo Díaz, Rosa Devés, Mabel Vargas, Carla Peñaloza, Ennio Vivaldi ; ainsi que Carole Buisson et Laurent Hombrouck, Fanny Vallantin et Antoine Daval, Anouck Jacquesson, Luisa Pommet et toute sa merveilleuse famille. J'embrasse mes deux sœurs Anita et María Angélica (Maggie), mon père Daniel et ma mère, Angélica.

Et j'embrasse mon bel amour Scarlett avec nos deux enfants, Alejandro et Daniel, qui ont vu le jour pendant que ce travail avançait peu à peu. S'ils ne savent pas (encore) à quoi cela peut servir de faire une thèse, ils ont bien souffert de mes sautes d'humeurs et de leurs conséquences. Pour leurs premiers pas et leurs premiers mots dans la vie, et pour l'avenir, cet avenir collectif et individuel qu'ils sauront, je l'espère, construire avec d'autres, je crois (je veux croire !) que tout ce travail aura valu la chandelle.

iGracias a todos y todas!

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	17
CHAPITRE I.....	29
L'approche sociologique des effets de pairs.....	29
1.1 Le contexte, un défi majeur pour la sociologie.....	29
1.2 Évolution de la notion d'Effet de contexte dans la sociologie en éducation	31
1.3 L'émergence de la notion de climat scolaire.....	52
1.4 La notion d'effet de composition et les lignes d'analyse sur le contexte	56
1.5 Les effets de pairs	72
1.6 Conclusion.....	81
CHAPITRE II	85
L'approche économique du contexte et des interactions sociales	85
2.1 Introduction.....	85
2.2 La perspective économique des interactions sociales.....	86
2.3 L'effet de pairs comme expression concrète des interactions sociales en économie.....	91
2.4 Quelques résultats de la recherche empirique sur l'effet de pairs	97
2.5 Les effets de pairs comme facteur déterminant des systèmes (marchés) scolaires.....	105
2.6 Conclusion.....	106
CHAPITRE III	109
L'entraide des élèves et l'usage du tutorat par les pairs.....	109
3.1 Introduction.....	109
3.2 Différentes formes de penser le tutorat et l'entraide	110
3.3 Les bases théoriques de l'apport du tutorat par les pairs	113
3.4 Les effets du tutorat par les pairs	115
3.5 Des pistes pour comprendre les gains apportés par les interactions avec les pairs	119
3.6 Conclusion : Les effets de pairs sous la perspective de l'entraide.....	126

CHAPITRE IV	131
Les apports de la psychologie sociale à la compréhension du contexte scolaire	131
4.1 Introduction : L'approche psychologique du contexte social	131
4.2 L'école, un espace social pour la construction de la personnalité	137
4.3 L'estime de soi et les connaissances sur soi-même	139
4.4 Quelques aspects liés à la comparaison sociale avec les proches	153
4.5 Les problèmes liés à la stigmatisation	162
4.6 Conclusion.....	164
CHAPITRE V	171
Le Bien-être à l'école	171
5.1 Le besoin de penser l'école au delà des acquis.....	171
5.2 Le bien-être à l'école : une notion de plus en plus considérée	173
5.3 Les principaux facteurs reliés au bien-être	180
5.4 Des situations générales associées au bien-être	191
5.5 Conclusions	197
CHAPITRE VI.....	201
Le système scolaire au Chili.....	201
6.1 Caractéristiques générales du pays.....	201
6.2 Caractéristiques générales du système scolaire et de son évolution.....	206
6.3 Les principaux débats et résultats de recherche en éducation au Chili	225
6.4 Un système scolaire en discussion en face de défis, autant sociaux que scolaires.....	257
CHAPITRE VII.....	267
Problématique générale et approche empirique.....	267
7.1 Les cadres pour situer nos analyses sur les effets de pairs.....	268
7.2 Questions et hypothèses	271

CHAPITRE VIII	277
Les interactions avec les camarades déclarées par les élèves : les pratiques d'étude comme source d'interaction.....	277
8.1 L'approche des pratiques d'entraide entre les élèves.....	277
8.2 Les relations entre pratiques d'étude, par discipline et dans l'ensemble.....	282
8.3 Des pratiques déclarées aux typologies d'élèves	287
8.4 Construction d'une typologie générale d'élèves selon leurs interactions.....	291
CHAPITRE IX	295
Les dimensions subjectives du vécu scolaire, tentative d'objectivation.....	295
9.1 Des dimensions possibles à considérer	295
9.2 La définition empirique du Bien-être à l'école des élèves (BEE)	297
9.3 La définition empirique de l'estime de soi scolaire des élèves (CSS)....	310
CHAPITRE X.....	321
Caractérisation des élèves	321
10.1 Qui sont-ils ces élèves qui déclarent étudier d'une manière ou d'une autre ?	324
10.2 Des facteurs individuels reliés aux pratiques d'étude	325
10.3 Des facteurs contextuels reliés aux pratiques d'étude	338
10.4. Les différentes dimensions subjectives considérées et les profils généraux de pratiques d'étude	349
10.5 Les variations observées dans les principales dimensions subjectives selon le NSE et le niveau estimé de compétences des élèves	370
10.6 L'importance des pratiques d'étude	384
CHAPITRE XI	389
L'impact sur les acquis scolaires des pratiques d'étude déclarées et des dimensions subjectives	389
11.1 Vision générale.....	389
11.2 Un effet persistant lié aux pratiques d'étude.....	391
11.3 Acquis scolaires et dimensions subjectives : une relation significative, importante et d'allure constante	397
11.4 Des pistes explicatives sur les facteurs qui permettent la construction des apprentissage et leurs relations	401

11.5	D'autres résultats à considérer	404
11.6	La variation des impacts selon type d'établissement	426
11.7	A qui profite davantage l'aide reçue des camarades ?	437
11.8	Des élèves faibles davantage sensibles au Bien-être à l'école et des élèves forts plus affectés par la Confiance en soi scolaire	447
CHAPITRE XII.....		451
Les facteurs associés aux pratiques d'étude entraînant de l'interaction entre élèves		451
12.1	Les liens avec le capital humain et le statut socioéconomique des familles	454
12.2	Les rapports entre le capital culturel et les comportements d'entraide	456
12.3	Le rôle modulateur du contexte et la relation des dimensions subjectives avec les pratiques d'entraide	470
12.4	Différents facteurs socio-scolaires influant les pratiques d'entraide	472
12.5	Le contexte : des faibles différenciations mais des effets bien présents	476
12.6	Les dimensions subjectives et leur relation avec l'entraide des élèves.	484
CHAPITRE XIII		491
Les facteurs les plus influents sur les sentiments de bien-être à l'école et de confiance en soi scolaire		491
13.1	Confirmation du lien entre interactions et ressentis de l'expérience scolaire	491
13.2	Quels élèves sont davantage sensibles aux variables influençant leur BEE et leur CSS ?.....	498
13.3	Le niveau de compétences de l'élève et de sa classe, relations différenciées	502
13.4	Un effet reflected glory qui ne semble pas confirmé	505
CONCLUSIONS		511
TABLE DES MATIERES DETAILLÉE.....		565
LISTE DES TABLEAUX.....		572
LISTE DES GRAPHIQUES.....		575

**Les effets de pairs à la lumière
des interactions entre élèves
et des dimensions subjectives
du vécu scolaire**

INTRODUCTION

INTRODUCTION

En sociologie, l'influence d'autrui sur chacun fait partie des *effets de contexte*, exprimant, entre autres, le poids des structures sociales sur les comportements des individus. L'articulation entre les structures sociales et ces comportements individuels constitue, d'ailleurs, l'une des constantes de l'interrogation sociologique (Dreeben, 2000 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988a), de même que les notions de contexte et d'interaction sociale, présentes aussi en psychologie. Ces notions apparaissent peu utilisées par l'économie, même si les vingt dernières années de recherche dans cette discipline montrent un intérêt croissant vis-à-vis du rôle probable de ces interactions au sein des modèles de choix ou de fonction de production (Lohéac, 2004), et en dépit du flou théorique qui domine parfois la recherche empirique de base économétrique (Leclercq, 2005, Carnoy, 2003).

Le complexe sujet des *effets de pairs*

Dans le cadre de l'héritage du célèbre Rapport Coleman (1966), l'une des notions les plus couramment citées actuellement dans la recherche en éducation est celle des *effets de pairs*. Celle-ci est habituellement comprise comme l'influence exercée par les caractéristiques du groupe auquel un élève donné appartient sur les résultats scolaires de ce même élève. Or, depuis son apparition dans la littérature scientifique sur l'éducation jusqu'aux dernières explorations et découvertes, le sujet des *effets de pairs* fait débat au sein de la communauté des chercheurs. Leur présence, importance, forme, ampleur, sens, conditions d'existence, etc., sont discutés, autant par des sociologues (e.g. Duru-Bellat, 2007a ; Duru-Bellat et Suchaut, 2005 ; Wilkinson, 2002 ; Dreeben, 2000 ; Thrupp, 1995) que par des économistes (e.g. Schneeweis et Winter-Ebmer, 2007 ; MacCoun et al., 2007 ; Hoxby et Weingarth, 2006 ; Hanushek et al., 2003 ; Manski, 2000), mais aussi, par des psychologues et spécialistes en éducation (e.g. Bensalah et

Berzin, 2009 ; Baudrit, 2005, 2000 ; Rohrbeck et al., 2003 ; Webb et Mastergeorge, 2003 ; Fuchs et al., 1997).¹

Différentes voies interprétatives s'ouvrent dès lors pour essayer de comprendre l'existence et les mécanismes de l'influence des autres élèves sur les résultats d'un élève donné. Dans la littérature sociologique et économique, les deux voies les plus présentes sont, d'un côté, la *pression normative du groupe* — parfois comprise comme *climat scolaire* — qui jouit d'une large popularité dans les analyses empiriques ; de l'autre côté, on trouve un raisonnement ancré sur *les opportunités*, offertes ou contraintes, de par la composition du public des écoles (Dreeben, 2000). Dans les deux cas, les caractéristiques du groupe de pairs sont vues comme une ressource qui s'intègre au processus de formation au sein des écoles et qui influence donc les apprentissages. Pourtant, les mécanismes en œuvre seraient assez distincts dans les deux cas. Si dans le premier, on postule une influence directe de la structure éducative dérivée de la composition des groupes (e.g. taille de la classe, groupement par niveaux, proportions de telle ou telle caractéristique sociodémographique, etc.) sur les apprentissages ; dans l'autre, on situe les *effets de pairs* plutôt au niveau des interactions et des influences directes entre élèves, tel que l'a fait une grande partie de la littérature en psychologie sociale.

En outre, une partie importante de la littérature en sociologie s'accorde à noter que ce que l'on comprend souvent comme des *effets de pairs* sur les apprentissages et les acquis scolaires — sous forme de performances aux tests standardisés — ne serait que l'expression d'un effet *médié*. Autrement dit, que l'impact des caractéristiques agrégées des pairs passerait, davantage et principalement, par d'autres facteurs qui agissent, eux, directement sur ces résultats, mais qui voient leur propre impact modulé de par les caractéristiques du public scolaire (e.g. pratiques des enseignants, processus de management des écoles, etc.) (e.g. Bressoux, 2009 ; Duru-Bellat, 2007a ; Dumay et Dupriez, 2007 ; Wilkinson et al., 2002 ; Thrupp et al., 2002 ; Opdenakker et Van Damme, 2001). Comme nous le verrons par la suite, de tels effets devraient, d'ailleurs,

¹ En même temps, autant en sociologie (e.g. Bressoux, 2008 ; Duru-Bellat et Suchaut, 2005) qu'en économie (e.g. Hoxby et Weingarth, 2006 ; Manski, 2000), on s'interroge sur les difficultés méthodologiques pour appréhender et situer les effets associés à ces interactions et aux contextes qui les encadrent ou que celles-ci aident à dessiner. En psychologie sociale, de nombreux travaux expérimentaux ont mis en évidence qu'en situation d'apprentissage — scolaire ou non — les individus ressentent la présence des autres, autant comme des modèles que comme des points de comparaison.

être précisés comme des *effets de composition* plutôt que comme des *effets de pairs*, *stricto sensu*. En même temps, la plupart du temps, les mécanismes par lesquels existent ces différents types d'effet liés aux pairs continuent à être méconnus et inférés (Dreeben, 2000).

Cette problématique a amené un certain nombre de chercheurs à essayer de bien distinguer entre différents phénomènes liés aux camarades de classe ou d'école de ce qui constituerait des véritables effets de pairs (e.g. Duru-Bellat, 2007a ; Wilkinson et al. 2002). De fait, Wilkinson (2002) note que : « *We defined "true" peer effects as the influences of normative and comparative reference-group processes, student-student interactions, and certain dynamics of instruction on learning outcomes.* » (p.398). Littérature à l'appui, une telle tentative de distinction tient en grande partie au fait d'établir le véritable « *locus* » des *effets de pairs*, soupçonné d'être davantage présent dans les petits regroupements d'élèves, y compris surtout les interactions entre deux élèves.

Les pairs et l'expérience scolaire

Compte tenu que cette distinction entre *effets de composition* et véritables *effets de pairs* reste pour nous un cadre fondamental, toute la première section de notre travail tentera de prendre en compte différents approches disciplinaires – autant théoriques que méthodologiques –, touchant à l'existence des probables influences entre pairs sur les acquis scolaires, mais aussi, sur d'autres dimensions de l'expérience scolaire.

En effet, au delà de la distinction entre *effets de pairs* et *effets de composition*, il ne faudrait pas négliger que le contexte créé – entre autres, de par les tonalités du public scolaire ou *school mix* (sociale, académique, de genre, etc.) –, peut influencer de manière différente les domaines divers du vécu scolaire (Duru-Bellat, 2007a ; Duru-Bellat et al., 2004a). Comme le note Duru-Bellat (2003b) l'intersection des différentes dimensions reliées aux pairs « *crée un climat normatif et psychologique qui colore de façon particulière l'expérience scolaire des élèves. Tous ces processus sont probablement, pris un à un, d'importance mineure, mais ils vont jouer de concert. (...) On comprend alors que cet effet [NB : du school mix] ne soit pas limité aux acquisitions scolaires mais se manifeste aussi sur les attitudes par rapport à l'école et aux contenus scolaires* » (p. 203). Autrement dit, il faudrait

tenir compte de la coexistence des effets sur les apprentissages avec, en même temps, des effets sur d'autres dimensions de la vie scolaire qui peuvent, à leur tour, influencer les premiers.

Cette diversité de domaines où la composition des publics scolaires semble influente, oblige à penser les *effets de pairs* au delà des seuls résultats scolaires (notes, orientations, performances aux tests, etc.). Cela semble d'autant plus important que la généralisation de la scolarité dans les pays développés a eu comme effet, d'une part, la tombée de certains consensus implicites et de certains rapports à l'école et aux savoirs en provenance de l'époque où les systèmes scolaires n'accueillaient pas tous les enfants d'une même cohorte (Dubet, 2004a). De nos jours, le *sens* du travail scolaire, autant pour les élèves que pour les enseignants et les familles, est devenu une construction quotidienne qui demande un travail spécifique de la part des acteurs (Dubet et Martucelli, 1996). D'autre part, l'école pour tous a entraîné un élargissement croissant de la place accordée dans la recherche aux dimensions autres que celles référées exclusivement aux seuls résultats scolaires académiques (e.g. Van Petegem et al., 2008 ; Huguet et al., 2001 ; Grisay, 1997 ; Meuret et Marivain, 1997 ; Knuver et Brandsma, 1993) ; mais aussi, aux processus sous-jacents à ces dimensions (e.g. Phylto et al., 2010 ; Huguet et al., 2009 ; Hascher, 2008 ; Lubbers et al., 2007 ; Marsh et Hau, 2003). En définitive, *l'expérience scolaire* et le vécu des élèves à l'école sont devenus un enjeu majeur (Dubet et Martucelli, 1996), soit comme un sujet en soi, soit comme un facteur explicatif des résultats scolaires dans d'autres domaines. Dans les deux cas, comprendre et expliquer les processus et déterminants associés à cette expérience scolaire semble un impératif scientifique.

Principaux objectifs pour ce travail de thèse

A partir du contexte décrit, le présent travail de thèse se propose d'analyser, d'une part, les courants théoriques qui soutiennent la notion d'*effet de pairs* ainsi que les différentes interprétations de ce phénomène. D'autre part, il se propose de tester sa vraisemblance empirique visant à mieux comprendre sa place dans le quotidien scolaire. Ceci sera fait à partir de l'analyse d'une large enquête nationale faite au Chili. Par conséquent, nous chercherons, dans un premier temps, à identifier les pratiques d'étude de la part des élèves faisant appel à l'entraide. A côté de ces pratiques, nous tenterons de construire des échelles afin de rendre compte de certains ressentis ou dimensions subjectives du vécu scolaire. Enfin, nous essayerons de comprendre les liens existants entre ces pratiques d'entraide et ces dimensions subjectives, et notamment, entre celles-ci et les acquis scolaires, d'une part, et un ensemble de facteurs socio-scolaires et contextuels, d'autre part. Ces facteurs nous serviront donc, d'un côté, à identifier des relations nettes entre les acquis scolaires, les pratiques d'étude et les dimensions subjectives ; puis, à mieux comprendre les variables déterminant autant ces comportements que ces ressentis, sans oublier les acquis scolaires.

Avec les moyens dont nous disposons, notre travail cherche à s'introduire dans ce que la littérature s'accorde à nommer la *boîte noire* des processus d'enseignement et d'apprentissage (Duru-Bellat, 2003a). Pour ce faire, nous postulons que la seule manière de ne pas trahir ni gommer le caractère complexe et multidimensionnel de l'école, c'est d'avoir recours à des regards différents. En définitive, l'intérêt de ce travail réside dans une tentative de situer et de délimiter certains phénomènes touchant aux situations scolaires où les élèves évoluent et s'influencent mutuellement, pour construire leurs apprentissages, perceptions, attitudes et ambitions. Bref, pour construire leur expérience scolaire. En outre, un sujet non négligeable est la différenciation plus ou moins grande de ces ressentis à la lumière de la forte stratification socio-scolaire présente dans certains systèmes éducatifs. Cet aspect sera, en effet, évoqué à plusieurs reprises, même s'il restera ne constituera pas le cœur de notre propos.

Section théorique : la contribution des différentes approches

La thèse est divisée en treize chapitres, organisés en sept parties et deux grandes sections, plus les annexes (cf. Tome II). La Partie I comporte trois chapitres. Elle est consacrée aux différentes notions reliées à celle d'effet de contexte, y compris celles d'*effet de pairs*, d'*effet de composition*, mais aussi, celles d'*effet maître*, *classe* et *établissement*, et de *climat scolaire*. Nous aborderons également les débats autour des problèmes méthodologiques mais aussi théoriques pour la compréhension et l'objectivation des effets de pairs. L'approche sociologique sera privilégiée dans cette première partie, tant elle nous apparaît fondatrice et joue un rôle structurant pour l'ensemble de notre travail. Nous évoquerons également, quoique plus brièvement, ce que la science économique a apporté à l'analyse du contexte, des interactions entre écoliers et de la configuration des systèmes scolaires eu égard de ces comportements. Ensuite, nous présenterons les résultats de la recherche sur les interactions directes, plus ou moins organisées, entre élèves (i.e. l'entraide et le tutorat). Ce troisième chapitre prétend, en effet, compléter les deux approches précédentes (sociologique et économique) visant à mieux les situer par rapport à nos analyses ultérieures.

La deuxième partie de la thèse est composée de deux chapitres. Ils sont dévolus à l'analyse de sujets chers à la psychologie sociale, tels que la comparaison entre individus et le développement de connaissances sur soi dans le cadre scolaire ; qu'elles soient sous la forme d'estime de soi académique (chapitre n°4) ou qu'elles expriment une évaluation du bien-être que l'on ressent à l'école (chapitre n°5). Nous verrons que si ces deux dimensions subjectives du vécu scolaire constituent des variables de toute évidence individuelles, elles se construisent de par les interactions que les élèves entretiennent entre eux et avec leur environnement social. D'une part, celles-ci expriment, en partie, la présence préalable mais aussi contingente, de l'influence des pairs. D'autre part, ces dimensions font partie de l'expérience scolaire concrète que les élèves construisent tous les jours et qui se sédimente tout au long de leur parcours (cf. Dubet et Martucelli, 1996). Elles expriment, en quelque sorte, cette expérience et nous parlent donc davantage de ce qui se passe à l'école au delà des seules performances académiques.

La Partie III clôt la section théorique avec un chapitre entièrement consacré aux singularités du système scolaire chilien d'où proviennent nos données. Si ce chapitre présente et situe ce système dans ses traits fondamentaux, il s'attarde fondamentalement sur trois aspects reliés aux *effets de pairs* et à la configuration des contextes scolaires différents à partir des politiques de choix d'école axées sur le mécanisme de *vouchers*. D'abord, la mise en concurrence des secteurs public et privé et leur efficacité différentielle ; puis, les effets sociaux et scolaires à long terme de la mise en place d'un grand marché scolaire ; et enfin, les résultats concernant l'*effet de composition* et les *effets de pairs* mis en évidence dans ce cadre. L'approche économique sera en priorité sollicitée dans ce chapitre pour éclairer ces résultats. Finalement, nous allons considérer les débats scientifiques en cours et les défis du système scolaire chilien. Si ce chapitre peut sembler parfois une parenthèse vis-à-vis du reste du travail, on verra par la suite qu'il était fort nécessaire pour mieux situer nos analyses, quitte à leur prêter, naïvement, trop de généralité.

L'ensemble de la section théorique ambitionne ainsi de donner une vision plus ou moins complète des différents axes de littérature touchant aux interactions entre jeunes dans le contexte scolaire. Bien qu'ils n'aient pas tous le même statut, ils nous ont paru tous pertinents, voire incontournables, à l'heure de comprendre et de situer ces interactions. Et ceci, autant par rapport aux acquis scolaires que d'après leurs implications vis-à-vis des connaissances de soi construites par les élèves. Ainsi, ces cadres théoriques généraux seront, par la suite, déclinés selon trois aspects précis du vécu scolaire : les interactions directes entre élèves (i.e. l'entraide vue sur une grande échelle) ; l'évaluation du soi scolaire ; et le bien-être ressenti à l'école. Si le premier axe reste le cœur de notre travail, les deux autres constituent des appoints indispensables pour mieux le comprendre. Ils représentent, en effet, autant de variables de contrôle que des facteurs ouvrant des nouvelles perspectives d'analyse.

Analyses empiriques : de l'identification des variables à l'analyse multivariée

La Partie IV ouvre la section empirique. Son chapitre, le numéro sept, détaille brièvement les questions de recherche qui structureront les analyses ultérieures, de même que les approches analytiques retenues et les grands principes ayant orienté le

choix des données utilisées. Ces dernières considèrent, principalement, une large base des données nationale de type transversale, admettant la construction de nombreuses variables sur les comportements et caractéristiques des élèves, parents et enseignants.

La Partie V est centrée, à partir de ces données, sur l'objectivation des interactions entre élèves, et des dimensions de bien-être à l'école et de confiance en soi scolaire. Ainsi, le chapitre n°8 est consacré à l'analyse des variables de base touchant aux pratiques d'étude des élèves, y compris les pratiques d'entraide, et à la construction des profils d'élève à partir de celles-ci. Pour sa part, le chapitre n°9 analyse et discute les possibilités d'objectivation des deux dimensions subjectives prises ici comme principales. Ces deux chapitres indiquent les choix faits dans la construction et l'analyse de toutes ces variables, ayant eu recours à des techniques telles que l'analyse des correspondances multiples ou l'analyse factorielle.

Pour sa part, la Partie VI se consacre à l'analyse bi-variée et tri-variée des pratiques d'étude à la lumière d'autres facteurs socio-scolaires. Ainsi le chapitre n°10 discute, d'une part, les liens à l'état brut entre facteurs, puis, la place de nos variables cible au sein des faits contextuels. D'autre part, il examine l'éventuelle présence des phénomènes singuliers décrits par la littérature, tels que le BFLPE (*Big Fish in the Little Pond Effect* ; cf. Marsh et Hau, 2003 ; Huguet et al., 2009) et l'effet *reflected glory* (cf. Dai et Rinn, 2008 ; Tesser, 1984), sur la dimension de concept de soi académique. Ensuite, l'analyse se centre sur la caractérisation des profils généraux d'élève et des pratiques par discipline selon différents paramètres, y compris les scores aux tests standardisés.

Enfin, les chapitres n°11, n°12 et n°13 de la Partie VII communiquent les différentes séries d'analyses multivariées visant à tester les principales hypothèses formulées. A la différence du chapitre n°10 la stratégie d'analyse n'est plus descriptive. Cette partie intègre donc les principaux tests sur nos hypothèses. Pour ce faire, nous avons eu recours à différents types de modélisation, notamment à la régression linéaire hiérarchique (e.g. Bressoux, 2008 ; Bickel, 2007 ; Hox, 2002) visant à expliquer les acquis scolaires des élèves de même que les échelles qu'expriment les dimensions subjectives considérées. La régression par quantiles (Koenker, 2005) sera, por sa part, utilisée dans les deux cas à fin de comprendre l'impact des variables sur différents types d'élève.

Enfin, la régression logistique hiérarchisée (Bressoux, 2008) sera mise à contribution pour mieux comprendre les comportements d'entraide objectivés.

Des compléments à l'ensemble du travail

Finalement, comme un complément aux différents chapitres, en annexes (cf. Tome II) seront détaillés le choix des données et la construction des différentes variables utilisées avec leurs principales caractéristiques. De même, y seront expliqués les différentes techniques d'analyse considérées ainsi que les choix méthodologiques et les détails des modélisations réalisées dans les trois principaux cas considérés. Enfin, on y trouvera les questionnaires du Ministère de l'Éducation au Chili qui ont permis de recueillir les données.

En dernier lieu, il faudrait avertir au lecteur qu'en pied de page il trouvera deux types d'informations. D'une part, la référence bibliographique respective pour la première fois que celle-ci sera citée. D'autre part, des précisions, des commentaires et des compléments des idées décrites dans le texte principal. De même, tout au long du texte différents encadrés feront état de certains sujets théoriques ou empiriques qui méritent un traitement spécial sous forme de résumé.

PARTIE I

**Les effets de contexte et les
effets de pairs sous différentes
approches disciplinaires**

CHAPITRE I

L'approche sociologique des effets de pairs

1.1 Le contexte, un défi majeur pour la sociologie

Globalement, en sociologie, pour se référer au *contexte*² on parle d'un lieu spatial et temporel stable et exhaustivement descriptible qui sert de cadre aux événements (Boudon et Bourricaud, 1982).³ Il s'agit justement de situer les effets, processus et relations sociaux et de les comprendre selon qu'ils s'insèrent dans tel ou tel ensemble de situations dites *contextuelles*. D'après Raynaud (2005),⁴ le mot contexte est utilisé en sociologie de trois différentes manières : explicatives (directes ou indirectes) ou non explicatives (référentielles). Ces usages se déclinent respectivement comme des rapports de détermination, de conditionnement ou de contiguïté.⁵ Cependant, au delà de la position conférée au pouvoir explicatif du contexte et au statut épistémologique de celui-ci, nous retiendrons que la sociologie, depuis son origine (cf. Durkheim, Weber) s'est intéressée, d'une part, à l'influence de l'environnement social sur les comportements des individus, et d'autre part, à l'articulation entre les structures

² Selon Le Nouveau Petit Robert de la Langue française (2007) le mot *contexte* vient du Latin *contextere* (tisser avec) et se définit comme : « ensemble du texte qui entoure un mot, une phrase, un passage et qui sélectionne son sens, sa valeur ». Puis, « ensemble de circonstances dans lesquelles s'insère un fait ; (situation, environnement) ». Dans le langage courant le *sens contextuel* d'un mot ou d'une situation s'établit comme étant relatif à un contexte donné.

³ Boudon, R.; Bourricaud, F.; 1982 ; Dictionnaire Critique de la Sociologie. Quadrige/PUF ; 780 pp.

⁴ Raynaud, D.; 2005 ; *Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ?* ; In L'explication sociologique. Quels sont les niveaux d'abstraction légitimes ? ; Colloque du 17-19 octobre à Nancy ; 18 pp.

⁵ D'après Raynaud (2005), l'individualisme méthodologique (cf. Laurent, 1994) assume le contexte à partir des deux derniers rapports tout en refusant le premier (i.e. la vision déterministe). Pour lui, la tâche de la sociologie est de rendre compréhensibles les actions des individus dans les contextes où ils évoluent, et non pas de les expliquer à partir du contexte lui-même. Des critiques importantes sont adressées aux perspectives trop centrées sur un individu vu comme dépourvu de liens sociaux et de processus de socialisation.

sociales et ces mêmes comportements. Ceci constitue en effet, l'une des constantes de l'interrogation sociologique (Duru-Bellat et Mingat, 1988a).⁶

Dans ce cadre, le présent chapitre est organisé autour de quatre grands sujets. D'abord, l'évolution de la notion effets de structure au sein de la sociologie de l'éducation, avec trois points marquants : les travaux de Coleman et ses collègues ; les grands courants sociologiques interprétatifs de la structure du système éducatif ; et enfin, l'émergence du courant *Educational Effectiveness Research* (dorénavant EER) et des notions effet établissement, effet classe et effet maître. Soulignons que, compte tenu leur importance dans l'évolution de la recherche, nous allons commenter ces notions de manière plutôt détaillée, même si cela paraît un peu éloigné de nos propos. En effet, l'attention portée à ces notions se justifie par le rôle organisateur qu'elles jouent vis-à-vis du contexte, mais aussi, par l'influence qu'elles exercent à l'heure de construire des variables et des hypothèses opérationnelles ultérieures portant sur les niveaux classe et école dans les analyses (cf. Partie III et annexes).

Après cette première grande section (cf. 1.2), nous allons commenter la notion « climat scolaire » (cf. 1.3) et les regards que la littérature sociologique porte sur celle-ci. Puis, nous allons considérer la notion d'effet de composition (cf. 1.4) pour nous attarder sur différents sujets à son égard, notamment, la démarche analytique qui y est attachée, l'interprétation des résultats sous cette perspective et les critiques à l'importance que parfois lui est accordée. Finalement, nous allons commenter le sujet effet de pairs (cf. 1.5) à partir des définitions précises qui cherche à établir la sociologie à son égard, tout en considérant à la fois les niveaux d'analyse plus en mesure de rendre compte de sa mesure et de sa compréhension.

⁶ Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1988 (a) ; *Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »...* ; Revue Française de Sociologie, Vol.29, n°4 ; pp. 649-666

1.2 Évolution de la notion d'Effet de contexte dans la sociologie en éducation

1.2.1 Les origines de la formulation des effets de structure

En ce qui concerne à la sociologie de l'éducation, elle n'est pas en reste dans cet intérêt général de la sociologie, bien au contraire. Le sociologue nord-américain Robert Dreeben (2000),⁷ note que la formulation effets de structure (*structural effects*) vient de Durkheim, mais qu'elle a vraiment fleuri entre les années trente et cinquante aux Etats-Unis. Celle-ci ne serait pas arrivée à être si dominante ailleurs dans la sociologie qu'elle ne l'est dans le domaine de l'éducation. Selon cet auteur, dans les premières recherches empiriques réalisées à l'Université de Columbia, les effets dits contextuels (i.e. liés spécifiquement aux caractéristiques de l'environnement social où les individus évoluent) occupaient déjà une place fondamentale pour l'analyse en éducation. Ainsi, à travers des concepts comme *la pression normative et symbolique du groupe d'appartenance* sur les aspirations et projets des jeunes lycéens (Wilson, 1959 ; cité par Dreeben, 2000), ou celui des *réseaux des relations sociales* (Blau, 1960 ; cité par Thrupp, 1995), la recherche a tenté de tester l'existence d'un effet du groupe sur les conduites personnelles. Un effet qui serait séparé de celui exercé par les caractéristiques individuelles mais qui, en même temps, serait défini par l'agrégation de ces dernières.

Dans l'analyse Durkheimienne la superposition des considérations collectives et individuelles pour expliquer les conduites et les faits sociaux est centrale – « *ways of acting, thinking, and feeling, external to the individual, and endowed with a power of coercion, by reason of which they control him (Durkheim, 1895/1938, p. 3)* » Dreeben, 2000, p. 109) –. Selon Durkheim, même les actes individuels et libres, dans un contexte de faits sociaux, montrent une étonnante régularité. Alors, lesdits effets de structure correspondraient à un stade de société, à un régime de comportements individuels et de mécanismes de connexion.⁸ Cependant, l'observation centrale de Dreeben (2000) est que Durkheim n'a

⁷ Dreeben, R.; 2000 ; *Structural effects in education. A history of an idea* ; Ch.V, In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp. 107-135

⁸ C'est le cas de la prévention du *suicide égoïste* où l'emphase est mise sur l'état intégrateur de la société domestique et sur l'intensité de la vie collective comme des sources explicatives de celui-ci.

pas pu regarder directement l'intégration sociale ou les événements indicateurs de celle-ci (p. 109). De même, le « *standard structural effects proposition* » qui sert de base à maintes recherches (p. 115 ; Dreeben, 2000) n'a pas dépassé le stade de conjectures et d'inférences. Nous y reviendrons.

Nonobstant ces possibles faiblesses, c'est cette conception durkheimienne des effets de structure et des faits sociaux qu'a été reprise, cultivée et étendue par les sociologues de l'Université de Columbia. Dans cette tradition, la structure sociale est constituée de positions et de statuts qui limitent ou qui permettent, aux individus qui les occupent, les actions culturellement prescrites. Cette formulation identifie des situations – circonstances structurelles, plus tard élaborées comme *structure d'opportunités* (Merton, 1959, 1995, cité par Dreeben, 2000) – basées, par exemple, sur le statut ou la classe sociale (quoi que non limitées à ceux-ci) et affectant la probabilité que les comportements individuels utilisent les moyens institués. De fait, Merton note que tous les individus exposés aux mêmes conditions n'interagissent pas avec celles-ci de la même façon. D'ailleurs, tous les aspects de la conduite ne seraient pas non plus expliqués par la conformité/non-conformité envers les normes. Une certaine proportion des conduites peut donc varier dans des circonstances identiques. Cela sous-entend que l'attention doit être mise sur les mécanismes par lesquels les conditions sociales influencent la conduite (Merton, 1949 cité par Dreeben, 2000). Ces mécanismes peuvent être trouvés dans les modèles d'interaction (bien que pas seulement là), notamment si l'on s'applique à une description appropriée des phénomènes sociaux.

Finalement, en essayant de situer l'évolution des idées rapportées au concept de structure en sociologie de l'éducation, Dreeben (2000) pointe que lesdits *effets d'école* dépendent de l'organisation des établissements et que ces influences se manifestent dans un cadre et une organisation donnés. D'après lui, les recherches admettent ceci explicitement ou implicitement. Pourtant, ce qu'il faudrait expliquer ce sont les mécanismes de ces relations et de ces influences, c'est-à-dire, le cœur du problème des effets contextuels. Cet auteur note que, sous l'emprise de la tradition de Columbia, la sociologie de l'école s'est exprimée sur deux grands canaux : d'abord, les problèmes méthodologiques de la recherche visant à formuler des principes généraux sur l'analyse de données ; et ensuite, la focalisation sur la structure organisationnelle,

les événements, les interactions entre individus et les changements à court terme. Si le premier de ces axes s'appuie sur la base de grandes enquêtes, l'autre le fait sur des études organisationnelles centrées sur les processus sociaux. Sur le fond, Dreeben (2000) oppose le *structural effect argument* à l'analyse contextuelle (*contextual analysis*) à travers l'histoire de la recherche. D'abord, comme une opposition fortement centrée sur les questions méthodologiques, ensuite, par rapport à la définition, la configuration, l'inférence et la causalité attribuables au contexte. Dans le même sens, Duru-Bellat et Mingat (1988) ont noté l'existence de deux voies parallèles pour la recherche en éducation : celle de l'analyse « *des mécanismes généraux à l'œuvre dans le système scolaire (qu'elles soient fondées sur une approche macro-sociologique ou sur l'analyse de données individuelles)* » (p. 650) ; et celle marquée par des travaux « *plutôt monographiques* » sans pour autant exclure des références à un cadre d'analyse général tel que celui de la sociologie des organisations.⁹

1.2.2 Le Rapport Coleman, un point d'inflexion d'influence durable

A l'ombre de la tradition analysée par Dreeben (2000), l'influence sur la sociologie de l'éducation du célèbre Rapport Coleman (1966)¹⁰ « *Equality of educational opportunity* » – dorénavant, étude EEO –, a été énorme et elle se projette jusqu'à nos jours (Gamoran et Long, 2007¹¹ ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2006¹² ; Dreeben, 2000 ; Sørensen et Morgan, 2000¹³ ; Thrupp, 1995¹⁴). Duru-Bellat et al. (2004a)¹⁵ notent que c'est l'enquête EEO qui a posé les premières questions mesurables sur une large échelle

⁹ Néanmoins, la première approche n'envisageait pas une diversité de contextes (à la différence des anglo-saxons), tandis que la deuxième était fondée presque entièrement sur les particularités de celui-ci. Notons que ces auteurs invitaient déjà à une complémentarité des deux approches.

¹⁰ Coleman, J.S.; Campbell, E.Q.; Hobson, C.F.; Mc. Partland, J.; Mood, A.H.; Weinfield, R.D.; et al.; 1966 ; *Equality of educational opportunity* ; Washington: US Government Printing Office ; 737 pp.

¹¹ Gamoran, A.; Long, D.; 2007 ; *Equality of Educational Opportunity. A 40 Year Retrospective*, in International studies in educational inequality, theory and policy. Vol.1: Educational Inequality: Persistence and Change, Teese, R.; Lamb, S.; Duru-Bellat, M., (Eds) ; pp. 23-47

¹² Duru-Bellat, M.; Van Zanten, A.; 2006 ; *Sociologie de l'école* (2e éd.) ; Armand Collin ; 267 pp.

¹³ Sørensen, A. et Morgan, S.; 2000 ; *School Effects. Theoretical and Methodological Issues* ; Ch.VI, In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; Kluwer Academic/Plenum Publisher. NY ; pp. 137-160

¹⁴ Thrupp, M.; 1995 ; *The School Mix Effect: The history of an enduring problem in educational research, policy and practice*. British journal of sociology of education ; Vol.16, n°2 ; pp. 183-204

¹⁵ Duru-Bellat, M.; Danner, M.; Le Bastard-Landrier, S.; Piquée, C.; 2004 (a) ; *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives* ; Les Cahiers de l'IREDU ; 178 pp.

concernant les effets sur les apprentissages attribuables à l'école et aux différences dans l'allocation de ressources. Ainsi, cette étude est devenue un prototype – quoi qu'avec des variations – dans l'exploitation des grandes enquêtes, tout en devançant à la fois, les perspectives d'analyse plus centrées sur l'organisation et la vie scolaire (Dreeben, 2000). A cet égard, Dreeben souligne que « *(I)t stimulated the employment of large surveys to study educational effects, solidified the use of structural (contextual) effects designs, and introduced school properties other than normative climate into the analysis of school effects. Yet, it provided little direct stimulation to the analysis of school structure, educational work, and the schooling process – to the issues that the substantive tradition at Columbia might have inspired in studies of education, but did not.* » (p. 116) (NB : le souligné est notre).

D'après Dreeben (2000), EEO n'aurait pas vraiment stimulé ce qu'il appelle l'agenda substantif de Columbia, centré davantage sur le deuxième axe indiqué plus haut et développé par d'autres auteurs de la même école. Ainsi, la manière de regarder l'organisation scolaire aurait été façonnée et conditionnée par la disponibilité de données : « *(T)here was certainly an organizational side to his approach to school effects, but it was conceptually implicit fashioned out of the empirical materials that large surveys could yield ; namely, global variables and aggregations of individual-level data resembling the non substantive schemes of aggregation (...)* » (p. 127). Mais pour Dreeben (2000) le constat le plus important est que « *(T)he later acronymic surveys were not substantively designed around conceptions of school organization and how it operated* » (p. 127), et qu'en définitive, les décisions politiques ont assigné un pouvoir persuasif plus important aux résultats extraits de grandes enquêtes nationales qu'à l'étude intensive des analyses organisationnelles. Selon Dreeben (2000), EEO n'explicite pas une définition substantielle sur l'organisation, les processus et le travail à l'école. Pourtant, ce n'est pas qu'elle en manque, mais qu'il faut plutôt l'inférer à partir des variables incluses dans ses modèles. Ceci illustre donc l'argumentaire des effets de structure mentionné plus haut. Ainsi, les conclusions d'EEO comportent un lien implicite entre la notion de climat d'école (*school climate*) qui en émergera – nous y reviendrons – et la tradition d'analyse sociologique durkheimienne à travers de la perspective développée par les chercheurs de Columbia.

Bref, la principale critique adressée par Dreeben (2000) à l'étude EEO est que derrière sa logique d'analyse, pourtant très claire, il n'existe ni conceptualisation ni non plus de

description de l'organisation et des processus scolaires. « *EEO's (...) conception of school organization can be read from Section 3.2, "Relation of School factors to achievement" (pp. 290-325). That analysis included aggregated school characteristics statistically controlled (e.g., average teacher educational level, racial composition), and individual characteristics statistically controlled (e.g., social background, race/ethnicity), and school properties (e.g., facilities and curriculum) to assess their impact on individual achievement. It led to such conclusions as the following: "The higher achievement of all racial and ethnic groups in schools with greater proportions of white students is largely, perhaps wholly, related to effects associated with the student's body educational background and aspirations" (p. 307.); **this is a standard structural effects proposition.** » (p. 115) (N.B. le souligné est notre). D'après Gamoran et Long (2007) cette proposition peut se formuler comme la question suivante : « (C)ontrolling for family background, what school and schooling conditions influence achievement » (p. 39). Enfin, Dreeben (2000) continue et signale qu'« *EEO also contained analyses that related school facilities and curriculum (e.g., labs, accelerated curriculum, guidance facilities, teacher characteristics, grouping and tracking; and school size – aggregated or global school properties) to individual achievement. **What happens in schools and what mechanisms operate so that such properties influence individual achievement? We don't know.** » (p. 115) (N.B. le souligné est notre). Plus encore, Sorensen et Morgan (2000) rappellent que la plupart des controverses autour d'EEO se sont centrées sur les aspects méthodologiques laissant de côté les problèmes théoriques, très rarement discutés par la littérature.**

Mais l'influence d'EEO s'est projetée aussi très fortement sur l'agenda de réformes en éducation, notamment, compte tenu du mandat qui est à l'origine de ce travail.¹⁶ En effet, parmi son héritage fondamental, se trouve le débat autour des opportunités offertes par le système scolaire à chaque élève (Gamoran et Long, 2007). Ces opportunités ne seraient pas sans lien avec la composition des publics scolaires considérée elle aussi comme un *input* (Gamoran et Long, 2007). Dans ce cadre, retenons que les préoccupations autour des politiques en éducation ont fortement marqué et impulsé la recherche sur les effets de structure à l'école, notamment sous l'emprise

¹⁶ L'importance accordée aux caractéristiques des écoles tient à la préoccupation sur l'équité dans les conditions de scolarisation par race, de même qu'à l'intérêt pour la déségrégation (Dreeben, 2000).

d'EEO qui a influencé autant la suite des développements de la recherche en éducation que la relation de celle-ci avec ces politiques.¹⁷

1.2.3 Les grands courants théoriques et le poids du macro-social sur l'école

De même qu'il faut reconnaître la marque d'EEO sur la recherche en éducation et les sciences sociales, nous devons aussi reconnaître que la perception populaire dominante, suite à l'enquête EEO, est celle d'une école impuissante face au poids des ressources et des caractéristiques des familles (Thrupp, 1995 ; Duru-Bellat et al., 2004a ; Gamoran et Long, 2007). Le fait que cette étude concluait que les différences de moyens entre écoles n'avaient pas d'impact sur les acquis, tout en mettant en évidence à la fois le poids incontestable des caractéristiques sociales et économiques des familles sur les performances des écoliers, a contribué à installer avec force l'idée que l'école ne fait pas des différences. Ce constat a été accompagné d'un certain sentiment d'impuissance face à une réussite scolaire qui semblerait jouée d'avance (Duru-Bellat et al., 2004a). Il serait aussi corroboré par la suite par d'autres travaux comme celui de Christopher Jencks et al. (1972),¹⁸ centré, encore une fois, sur le système scolaire nord-américain.

En France, les travaux de Bourdieu et Passeron (1970)¹⁹ – avec des thèses et des concepts assez marquants pour la sociologie et la recherche en éducation ²⁰ – ont mis l'accent sur le rôle fondamental du système scolaire comme un reproducteur des inégalités sociales. Système qui serait capable, à la fois, de les reproduire et de les légitimer de par son autonomie relative vis-à-vis des autres structures sociales. Ainsi l'école, même en se voulant égale pour tous – et en fait, précisément à partir de là –,

¹⁷ A cet égard, Thrupp et al. (2002) critiquent ce qu'ils appellent le biais idéologique qu'a pesé sur l'interprétation des résultats à partir des effets de composition et sur leur traduction politique. Ils précisent que « *(W)e are not trying to suggest that this history of research into compositional effects demonstrates the political "bias" of research in any simple way. Rather the key point is that the inability of researchers to properly capture school-level compositional effects has probably allowed their findings to be more easily swayed by political considerations. (...) Although research can never be expected to be entirely "neutral", it is likely that a better understanding of school compositional effects would make it far more difficult for arguments around them to be turned to particular political causes such as those of the school choice, effectiveness or accountability movements.* » (p. 501).

¹⁸ Jencks, C.S.; Smith, M.; Acland, H.; Baneet M.J.; Cohen, D.; Ginter, H. et al.; 1972 ; *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* ; Basic Books, New York ; 399 pp.

¹⁹ Bourdieu, P.; Passeron, J.C. ; 1970 ; *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* ; Éditions de Minuit, Paris ; 279 pp.

²⁰ Pour n'en citer que quelques-unes : *l'habitus ; la violence symbolique ; la pédagogie de l'absence de pédagogie ; le capital culturel* (cf. Bourdieu et Passeron, 1971).

ne ferait que sanctionner scolairement l'inégale distance à la culture scolaire entre les familles, déjà présente dans la société. Bien entendu, dans cette approche théorique, la place pour des effets dus à la spécificité des établissements ou des maîtres était minimale.

En même temps, un autre grand courant théorique en sociologie, l'acteur rationnel, interprétait aussi les mêmes faits (i.e. l'impuissance des systèmes scolaires comme facteur de mobilité sociale perçue et/ou objective) mais à partir d'une autre perspective. Or, ce n'était pas le rôle structurel assigné à l'école dans les rapports sociaux entre dominés et dominants qui expliquerait le maintien des inégalités sociales devant l'école et à l'école, mais plutôt l'agrégation des comportements individuels et des choix rationnels socialement situés (Boudon, 1973).²¹ La dispute entre ces deux grands courants théoriques, avec leur panoplie respective d'outils d'analyse, va marquer très fortement le développement de la sociologie française jusqu'à nos jours. Pourtant, un point de vue commun entre ces deux interprétations des faits constatés, est le poids fondamental assigné au niveau macro structurel comme source d'explications des phénomènes avérés au niveau micro (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Plus encore, comme le note Bressoux (2009), ces grandes théories ne s'intéressaient pas exactement à l'école en tant que telle, mais plutôt aux rapports entre système scolaire et société. Pourtant, l'influence de ces deux grands courants a entraîné un manque d'attention *in fine* sur les comportements individuels et sur les niveaux micro d'analyse, ce qui constitue une différence importante avec la tradition de Columbia commentée par Dreeben (2000).

Au delà des théories et des croyances fermes et répandues dans le poids incontestable de l'héritage familial, Duru-Bellat (2003a)²² constate deux autres raisons pour que la sociologie française se soit davantage désintéressée des effets dits de contexte. D'un côté, le caractère centralisé du système éducatif français qui sous-entend et défend une uniformité des écoles au delà de leur emplacement géographique. Et d'autre côté, la maîtrise de la part de chercheurs d'instruments peu performants « *pour appréhender la notion de 'valeur ajoutée', fondement même des effets de contexte* » (p. 99). Ainsi, les travaux de Duru-Bellat et ses collègues ont mis en relief la critique face au *silence* des grandes

²¹ Boudon, R. ; 1973 ; L'inégalité des chances ; Armand Colin, Paris ; 400 pp.

²² Duru-Bellat, M. ; 2003 (a) ; Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes (2^e Ed.) ; PUF, Paris ; 256 pp.

théories sociologiques vis-à-vis des phénomènes contextuels. A leur avis, la vision déterministe du grand contexte macro social et/ou structurel aurait empêché d'examiner les contextes concrets et immédiats où évoluent et interagissent les acteurs. Ces derniers sont dès lors connus comme la *boîte noire* de l'école (e.g. Duru-Bellat, 2003a; Dubet et Martucelli, 1996²³), une *boîte* qu'il faudrait ouvrir et décoder pour mieux comprendre comment se fabriquent les effets associés à l'école. En outre, les visions déterministes ne manqueraient pas d'avoir des conséquences, parfois décourageantes ou démobilisatrices, sur les comportements des acteurs. Ainsi, la quête pour l'ouverture et la compréhension de cette *boîte noire* n'aurait commencé en France que presque vingt années après les recherches anglo-saxonnes (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). L'émergence des travaux scientifiques visant cette ouverture coïncide de fait avec le déclin de la *païdeïa fonctionnaliste* (Dubet et Martucelli, 1996) qui aurait caractérisé par excellence l'évolution du système éducatif français jusqu'aux années soixante.²⁴ Pourtant, notons que l'idée d'une école incapable de faire des différences va demeurer prégnante pendant des années. Ces mêmes années vont voir, peu à peu, s'accroître considérablement l'école pour tous dans les pays à développement moyen ainsi que l'élargissement des parcours scolaires dans les pays développés.

1.2.4 L'émergence d'autres perspectives : la notion d'effet établissement et le courant EER

Si jusqu'aux années soixante-dix, l'idée de *school makes no a difference* a été largement dominante (Dumay, 2004),²⁵ peu à peu, autant l'utilisation de la fonction de production en éducation que la croissante sophistication des outils disponibles pour faire ce, vont progressivement aller au delà d'un nombre restreint de variables pour permettre de mieux cerner, entre autres, les facteurs liés au niveau établissement. Duru-Bellat et al.

²³ Dubet, F.; Martucelli, D.; 1996 ; A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire ; Seuil, Paris ; 367 pp.

²⁴ Cette *païdeïa* aurait eu trois missions fondamentales : « d'abord, assurer l'intégration des nouvelles générations afin d'établir la continuité de la vie sociale ; ensuite, élargir l'horizon culturel des enfants en les mettant en contact avec une grande culture universelle ; enfin, permettre le développement psychique et moral de l'individu » (p. 304 ; Dubet et Martucelli, 1996) Celle-ci constituait un cadre normatif et inspirateur résumant les tensions propres d'une société moderne, entre le besoin d'intégration sociale et celle d'émancipation des esprits.

²⁵ Dumay, X.; 2004 ; *Effet Établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat* ; Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, GIRSEF, n°34 ; 26 pp.

(2004a) attribuent au courant anglo-saxon d'action et de recherche *school effectiveness* (dorénavant EER) la notion d'effet établissement, qui a émergée notamment pendant les années quatre-vingt.²⁶ Ce courant va développer cette problématique à partir de l'idée que les pratiques pédagogiques et l'organisation des établissements sont capables de faire des différences, voire, de surpasser l'impact des caractéristiques individuelles et de parvenir à un apprentissage pour tous les élèves quelle que soit leur origine sociale. Schereens (2000)²⁷ note en effet que « *effective school research is generally regarded as a response to the results of studies like Coleman's and Jencks' from which it was concluded that schools did not matter very much when it came down to differences in levels of achievement* » (p. 43). De cette manière, de nouvelles variables plus fines vont commencer à être mises en examen, telles que le rôle du chef d'établissement, les modes de fonctionnement ou l'engagement des enseignants. Très tôt, ces recherches vont converger autour des cinq grands facteurs (Scheerens, 2000),²⁸ dits facteurs d'efficacité des établissements.²⁹ Ils seraient :

- Une forte emprise du chef d'établissement ;
- Une focalisation sur les compétences fondamentales
- Un climat d'ordre et de sécurité favorable au travail scolaire
- Des attentes élevées par rapport aux résultats des élèves
- Des évaluations fréquentes des progrès

Scheerens (2000) note que dès lors la recherche a eu tendance à maintenir un certain consensus autour de ces facteurs en ajoutant des précisions telles que l'importance du temps de travail et des opportunités d'apprentissage offerts aux élèves (« *time, opportunity to learn and "structure" as the main instructional conditions* », p. 45), entre autres. Pourtant, Scheerens (1999)³⁰ pointe aussi que la définition classique d'école

²⁶ Duru-Bellat (2001) note qu'en France, les travaux réalisés à l'IREDU sont les premiers à avoir analysé les différences d'acquis individuels dues aux contextes de scolarisation. En 1984 Mingat (cité par Duru-Bellat, 2001) utilisait le concept *effet maître*, et en 1988, Mingat et Duru-Bellat parlaient d'*effet établissement*.

²⁷ Scheerens, J.; 2000 ; *Improving School Effectiveness* ; UNESCO-IIEP, Fundamental of Educational Planning, n°68 ; 137 pp.

²⁸ « *Five-factor model of school effectiveness* » (Scheerens, 2000 ; p.44). D'autres auteurs indiquent toutefois de listes plus longues (e.g. Teddlie et Reynolds, 2000 ; Raczinsky et Muñoz, 2004 ; Meuret, 1995).

²⁹ Des recherches qualitatives faites au Chili (Bellei et al., 2004) sembleraient montrer une validité locale de ces facteurs (cf. Partie II). Pour une synthèse des travaux EER en Amérique Latine, voir Murillo (2003b).

³⁰ Scheerens, J.; 1999 ; *School Effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence* ; University of Twente/The World Bank ; 48 pp.

efficace (i.e. « *School A can be called more effective than school B when school A does better in achieving its core objectives* » ; p. 2) reste discutable et nécessite précisions. Cet auteur reconnaît qu'au sein d'EER le consensus autour des facteurs d'efficacité liés aux établissements cache d'énormes divergences par rapport à la mise en œuvre et à l'opérationnalisation de ces facteurs. Pour sa part, Murillo (2003)³¹ propose une définition actualisée qui tente d'intégrer les défis et les résultats de ce courant. Ainsi, une école efficace serait celle qui : « (...) *promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica* » (p. 2).³² D'après cette définition, il existerait donc trois principes fondamentaux entrecroisés pour comprendre l'efficacité : *équité, valeur ajoutée et développement intégrale* des élèves. Murillo (2003) ne manque pas de noter que les résultats du courant EER constituent surtout une base et un point de départ, mais qu'il est incontournable de vérifier leur applicabilité dans différents contextes.

La littérature produite sous cette impulsion serait ainsi remplie des résultats parfois contradictoires et qui méritent plus d'attention, soit sur le plan méthodologique, soit sur le plan théorique (Duru-Bellat et al., 2004a ; Carrasco, 2007³³). Aux critiques à l'encontre de l'excès d'empirisme vont s'ajouter celles sur l'absence de réponses sur les conditions qui rendent possible l'efficacité recherchée (Dumay, 2004). Déjà Barr et Dreeben (1983)³⁴ notaient que la faible compréhension de la manière dont les écoles travaillent est due, fondamentalement, au manque d'une formulation adéquate de la fonction de production à l'école. Associer les résultats d'apprentissage à des caractéristiques des écoles, classes, Académies ou Districts (dépenses par élève, taille des classes/écoles, expérience et niveau des maîtres, moyens disponibles, etc.) ne suffirait pas à combler les lacunes existantes, car ceci ne répond pas aux questions sur la manière dont les écoles et les classes travaillent et comment ces *inputs* se traduisent

³¹ Murillo, F.J.; 2003 ; *Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* ; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Vol.1, n°1 ; 14 pp.

³² [Trad.: « (...) *qui promeuve d'une manière durable le développement intégrale de tous et de chacun de ses élèves au delà de ce qui serait prévisible eu égard de sa performance initiale et de sa situation sociale, culturelle et économique.*»]

³³ Carrasco, A.; 2007 ; *Mejoramiento escolar en contextos de pobreza: problematizando supuestos* ; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Vol.5, n°5 ; pp. 291-299

³⁴ Barr, R.; Dreeben, R.; 1983 ; *How Schools Work* ; University of Chicago Press ; 191 pp.

en résultats.³⁵ Ce qui serait le « produit » de base pour le courant EER ne constitue alors que des faibles approximations – « *(they) are little more than remote proxies* », p. 2 – aux activités de production qui prennent place à l'école.

De fait, si Teddlie et Reynolds (2000 ; p. 147)³⁶ soulignent que la littérature EER a montré l'association entre le partage des objectifs et valeurs de l'école et l'efficacité des établissements, Sørensen et Morgan (2000) notent que les écoles arrivent à être efficaces non seulement de par la motivation de leurs élèves, mais aussi de par leur enseignement et leurs programmes académiques.³⁷ Des variables qui ne seraient pas assez considérées dans les recherches EER. Plus précisément, l'une des critiques les plus importantes au courant EER tient à la faible prise en compte de la variable *composition des publics scolaires (school mix)*, facteur relégué au rôle de variable de contrôle ou de simple co-variable (Dumay et Dupriez, 2007). Thrupp (1999) parlera alors du besoin de *mettre en contexte* les effets de contexte et les facteurs d'efficacité. Nous y reviendrons. Pourtant, Teddlie et al. (2000)³⁸ indiquent que « *(C)ontextually sensitive effective schools research has demonstrated that effective schools have implemented somewhat different strategies for success, depending on the SES context of the particular school under examination* » (p. 184). Autrement dit, la manière dont les écoles répondent à la composition de leur public serait un facteur déterminant de leur efficacité. Ils notent comme un défi du courant EER le besoin de plus d'études comparatives et à différents niveaux de la scolarité.

³⁵ Par exemple : combien y a-t-il d'argent disponible c'est une question différente de comment celui-ci est dépensé ; la bibliothèque est bien fournie, mais est-elle réellement utilisée (?) ; les directives du principal sont-elles suivies (?) ; les livres de texte disponibles sont-ils utilisés, le sont-ils de la même façon (?) ; etc.

³⁶ Reynolds, D.; Teddlie, Ch.; 2000 ; *The Processes of School Effectiveness* ; In *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Teddlie, Ch., Reynolds, D. (Eds.) ; Falmer Press, London ; pp. 134-159

³⁷ Sørensen et Morgan, 2000 notent que « *If nothing is taught nothing is learned* » (p. 149) soulignant que l'influence de l'école sur les apprentissages d'un élève passe surtout par le fait que celle-ci essaie de lui apprendre. Ainsi, les opportunités d'apprentissage offertes interagissent avec l'effort et les capacités des élèves pour donner forme à la production des apprentissages. D'après ces auteurs, les deux composantes principales du processus en œuvre au sein des écoles sont : ce qui est enseigné aux élèves et ce qu'ils apprennent de ce qui leur est enseigné. Ils indiquent qu'une manière adéquate de tester l'*effet école* sur les apprentissages devrait cerner le rapport contrôlé entre la quantité d'enseignement délivré et les progressions estimées en forme de valeur ajoutée.

³⁸ Teddlie, Ch.; Stringfield, S.; Reynolds, D.; 2000 ; *Context Issues Within School Effectiveness Research* ; In *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Teddlie, Ch., Reynolds, D. (Eds.) ; Falmer Press, London ; pp. 160-185

1.2.4.1 L'ampleur de l'effet établissement

En dépit de toutes les critiques, l'apport du courant EER reste assez important en ce qui concerne la construction des cadres d'analyse sur l'établissement. De fait, la qualité des enseignants, la composition des publics, les moyens disponibles, le curriculum délivré, parmi d'autres, restent bien des caractéristiques constituant des sujets en soi pour analyser les différences entre écoles. Par ailleurs, le fait d'objectiver la part de variation dans les résultats des élèves attribuable au niveau école reste aussi un sujet en soi. En effet, selon les synthèses de recherche pour les pays anglo-saxons (e.g. Scheerens, 2000), entre 8% à 15% de la variance des résultats aux tests s'explique par des différences entre établissements. Cela est d'autant plus important qu'il s'agit de matières où l'école n'est pas concurrencée par la famille (i.e. différentes de la langue maternelle) et que le niveau dans le parcours scolaire devient plus élevé. En France, Grisay (1997)³⁹ chiffre ces effets pendant les années de collège à presque 5% (français et maths) ce qui pourrait refléter la plus grande homogénéité du système français. Mais Grisay (1997) analyse aussi les variations pour d'autres dimensions différentes des apprentissages axés sur les disciplines (cf. chapitres n°4 et n°5). Elle trouve qu'une partie faible mais significative des variations dans ces dimensions reste liée au niveau de la classe (l'image de soi scolaire, la compétition, la sociabilité et la vision de l'avenir) et d'autres, au niveau établissement (l'agressivité, la sociabilité). Nous reverrons ces sujets plus loin. Pourtant, notons qu'estimer la variance associée à un niveau donné ne permet pas de parler, *stricto sensu*, d'un effet de ce niveau sur une dimension quelconque. Toujours est-il que près de 37% des variations en mathématiques et 30% en français seraient liées à la somme des niveaux classe et établissement en fin du collège français. D'ailleurs, la portée politique et analytique de l'effet établissement ne s'épuise pas à des proportions de variance (Grisay, 2006).⁴⁰

³⁹ Grisay A.; 1997 ; *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège* ; Les Dossiers d'Education et Formations, n° 88 ; 364 pp.

⁴⁰ Grisay, A.; 2006 ; *Que savons-nous de l'« effet établissement » ? (Cb.16)* ; In *Améliorer l'école*, Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 215-230

Pour sa part, Bressoux (1995)⁴¹ montre que l'effet des caractéristiques socioéconomiques de l'élève est moins important que l'effet établissement quand on le mesure sur les progressions faites sur une année (4% contre 5% de variance respectivement au terme de la seconde année du primaire). Bien entendu, le poids de ces caractéristiques individuelles (origine sociale, âge, etc.) est déjà incorporé dans le contrôle des caractéristiques initiales des élèves, à la manière d'un passif accumulé sur lequel se construisent les progressions scolaires (Duru-Bellat, 2003a). C'est dans ce cadre que l'effet établissement apparaît comme un facteur pas du tout négligeable, d'autant plus qu'il s'agit des élèves faibles pour lesquels l'impact est deux fois plus grand que celui affectant les élèves moyens (Bressoux, 1995). Conséquemment, les élèves forts semblent moins affectés par le contexte. Teddlie et al. (2000) notent aussi que la recherche EER tend à montrer que l'effet école serait plus important pour les premiers grades du parcours scolaire, tandis que la gouvernance/type d'école n'aurait d'impact positif que si elle entraîne plus de contrôle sur les aspects académiques. Par ailleurs, les établissements semblent produire réussite ou échec au delà des caractéristiques de leur public, notamment vis-à-vis de l'orientation scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1988b),⁴² et à travers politiques spécifiques, ainsi que par la composition des publics et même de l'offre disponible et environnante (Cousin, 1998 ; Nakhili, 2010 ⁴³). Mais ce niveau est-il pourtant le plus adéquat pour comprendre les progressions des élèves ? Le constat qu'à « *recrutement équivalent les collèges connaissent des variations de performances significatives* » (Cousin, 1998 ; p. 199) ne suffit pas à parler d'un effet établissement (Duru-Bellat, 2003a).

En outre, dans le cas des pays à faible revenu, l'école semble avoir un impact plus important que dans les pays riches (Heynemann, 1986 ⁴⁴ ; Schereens, 1999). En effet, des études comparatives sur l'Amérique Latine (LLECE, 2008)⁴⁵ estiment le poids brut de l'école sur les scores aux tests des élèves de 6^{ème} grade à des niveaux assez élevés :

⁴¹ Bressoux P.; 1995 ; *Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet école et effets classe en lecture* ; Revue Française de Sociologie, Vol.36, n°2 ; pp. 273-294

⁴² Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1988 (b) ; *De l'orientation en fin de 5° au fonctionnement du collège (Tome II), Progression, notation, orientation : l'impact du contexte concret de scolarisation* ; Cahiers de l'IREDU, n°45 ; 222 pp.

⁴³ Nakhili, N.; 2010 ; *Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence* ; CEREP, BREF n°271 ; 4 pp.

⁴⁴ Heynemann, S.; 1986 ; *The Search for School Effects in Developing Countries, 1966-86* ; World Bank, Economic Development Institute, Seminar Paper, n°33

⁴⁵ LLECE (Laboratorio Latinoamericano Evaluación de la Calidad en Educación); 2008 ; *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)* ; UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ; 210 pp.

près de 40% en lecture, 44% en mathématiques et 50% en sciences, plus 4%, approximé et général, de variation entre classes au sein des établissements. Ces résultats pourraient indiquer que les caractéristiques et la qualité de l'école influencent davantage les apprentissages dans des contextes socialement plus inégaux.

Finalement, Duru-Bellat et al. (2004a) soulignent que deux interrogations majeures demeurent présentes pour la recherche prenant pour objectif l'efficacité des établissements. D'un côté, la question de la stabilité temporelle de celle-ci, autrement dit, du maintien dans le temps d'un niveau donné d'efficacité pour un établissement donné. Et d'autre côté, les asymétries de cette efficacité amenant à s'interroger si celle-ci est constante pour tous les élèves ou, au contraire, favorise davantage certains d'entre eux selon qu'ils sont favorisés ou défavorisés, filles ou garçons, etc.

1.2.4.2 Les notions d'effet classe et d'effet-maître

La notion d'effet établissement que nous venons de commenter reste discutable sous certains points de vue. D'abord, parce que la plupart des différences observées et des impacts mesurables se tiennent véritablement au niveau de la classe. Puis, parce que l'école n'est pas un espace forcément homogène (Bressoux, 1995). De fait, pour le primaire français, on a montré que les différences de progressions entre élèves en français sur deux années, seraient davantage associées à la classe et non pas à l'établissement (Bressoux et Bianco, 2000).⁴⁶ En outre, l'instruction n'est incontestablement pas l'affaire de l'école mais des classes et des maîtres qui en sont responsables pour l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage. C'est l'individu élève qui apprend et seulement lui qui travaille et réalise les tâches (Barr et Dreeben, 1983). Plus encore, au sein d'un même établissement peuvent coexister différents usages et aménagements du temps et des matériaux scolaires, ainsi que des approches et des pratiques pédagogiques distinctes (Grisay, 1997 ; Bressoux et Bianco,

⁴⁶ Bressoux, P.; Bianco, M ; 2000 ; *L'intérêt des modèles de croissance dans l'évaluation des politiques éducatives : l'exemple d'un aménagement du temps scolaire* ; In L'évaluation des politiques d'éducation, Solaux, G. (Ed.) ; CNDP, Dijon ; pp. 167-177

2000 ; Bressoux, 1995, 2009) ; et même, des normes et des interprétations de ces normes, voire des états d'esprit, assez contrastés (Bidwell, 2000).⁴⁷

Dans le cadre de la recherche francophone, Bressoux (1995) souligne que l'effet école pourrait être pensé comme l'agrégation d'effets classe.⁴⁸ L'unicité de l'établissement en tant que corps semble donc complexe à produire (dans la réalité) et elle serait aussi difficile à cerner *in fine* pour la recherche. Cela dit, celle-ci existe à un certain degré car la vie scolaire et les classes sont forcement cadrées par un niveau supérieur. De fait, certaines variables, comme les carrières et les parcours scolaires semblent mieux expliquées au niveau établissement (Duru-Bellat, 2003a), tandis que les progressions et les acquis le seraient davantage au niveau de la classe. De même, les phénomènes de composition ou *school mix* (*academic mix, social mix, gender mix, etc.*) semblent agir à des niveaux distincts dans cet emboîtement représenté par la classe et l'établissement.

Ainsi, l'*academic mix* (i.e. le degré d'hétérogénéité/homogénéité des élèves selon leurs performances scolaires) reste plus lié, quant à ses effets potentiels, à la classe. Pourtant, des décisions telles que la constitution des classes de niveau, ne peuvent se jouer qu'au niveau de l'établissement. Ce sont ces décisions qui configurent l'ambiance et les conditions où s'insère le travail des enseignants, influençant ainsi d'une manière indirecte, mais pas du tout négligeable, les apprentissages (Barr et Dreeben, 1983).⁴⁹ Notons alors que des décisions pédagogiques ou administratives prises par l'établissement peuvent bel et bien être motivées par la tonalité sociale et/ou académique du public qui atteint l'établissement. Un cas de figure bien documenté par la littérature française est celui de l'établissement placé dans un quartier populaire et qui constitue des classes de niveau pour éviter la fuite des couches moyennes (Van

⁴⁷ Bidwell, CH ; 2000 ; *School as context and construction, Ch.I* ; In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp. 15-36

⁴⁸ Bressoux (1995) note que les différences moyennes entre établissements pourraient être dues à la présence de classes très performantes ou très faibles.

⁴⁹ A cet égard, Barr et Dreeben (1983) pointent que l'influence des principales n'est pas véritablement celle que l'on croit couramment (cf. formes de leadership et de supervision, position d'autorité, etc., censés influencer la morale des équipes enseignantes, etc.). Les effets dérivés de celle-ci ne pénètrent pas dans la salle de classe *stricto sensu*. En revanche, cette influence est décisive pour des activités souvent considérées comme routinières et peu importantes, « (...) *in nich charts are filled and names put to paper* » (Barr et Dreeben, 1983 ; p.xi), et qui déterminent donc, la distribution du matériel de base : les élèves.

Zanten, 2001),⁵⁰ ou tente de faire face à la concurrence entre écoles urbaines (Broccolichi et al., 2007).⁵¹ Pour sa part, le *social mix* (i.e. le degré d'hétérogénéité/homogénéité des élèves selon leurs origines social, ethnique, etc.), semble prendre de l'importance modulatrice aux deux niveaux, notamment par rapport aux pratiques, représentations et attentes des enseignants. Nous reviendrons sur ce sujet plus tard pour nous centrer maintenant sur ce que la recherche montre sur les effets liés aux enseignants et leur travail.

1.2.4.2.1 L'ampleur et la mesure des effets classe et maître

L'estimation analytique des performances différenciées entre classes ne date que des années soixante-dix (pour une synthèse historique, voir Bressoux, 1994).⁵² Bressoux (2009) fait état que la classe, en tant qu'unité, est associée à entre 10% et 18% de la variation des acquis scolaires, ce qui permet de dire qu'il existe des classes qui, à caractéristiques contrôlées, font plus progresser leurs élèves par rapport à d'autres qui leur sont semblables. Il note que cet effet classe serait plus fort pour les disciplines scientifiques, confirmant ainsi une concurrence école-famille différenciée selon les matières enseignées. Suchaut (2003)⁵³ indique que les progressions en lecture des élèves de CP français montrent que 13% des différences des résultats entre élèves sur une année tiennent au fait d'être encadré par un maître ou un autre. En revanche les caractéristiques générales de l'organisation de la classe (taille, niveau d'hétérogénéité, etc.) ne jouent qu'autour de 3%. Cet effet maître serait d'ailleurs plus fort pour les élèves défavorisés. L'auteur indique que celui-ci est décomposable en deux : une dimension professionnelle liée aux techniques de travail, aux pratiques et styles pédagogiques ainsi qu'à la formation (initiale et continue), d'un côté ; et une dimension personnelle où rentrent des aspects tels que la motivation ou l'engagement, d'autre

⁵⁰ Van Zanten, A.; 2001 ; L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue ; PUF ; 424 pp.

⁵¹ Broccolichi S.; Ben-Ayed, C.; Mathey-Pierre, C.; Trancart, D.; 2007 ; *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats. Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves* ; Education & formations, n° 74 ; pp. 31-48

⁵² Bressoux, P.; 1994 ; *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres* ; Revue Française de Pédagogie, n°108 ; pp. 91-138

⁵³ Suchaut B.; 2003 ; *La lecture au CP. Les déterminants de la réussite* ; In Vers la maîtrise de l'écrit, par tous. Association pour Favoriser une Ecole Efficace (APFEE) ; Lyon, Editions Aléas ; pp. 29-39

côté. Si le premier semble plus étudié et facile à objectiver, le deuxième ne serait pas pour autant sans portée politique.

En outre, comme le note Bressoux (2001),⁵⁴ seul l'effet classe serait mesurable, tandis que l'effet maître ne peut qu'être inféré après avoir contrôlé d'autres facteurs présents dans la classe. Il attire l'attention sur le fait que « *tout ce qui se passe dans la classe n'est pas nécessairement attribuable à l'enseignant* » (p. 38) bien que la recherche s'accorde à montrer que l'effet maître serait « *une composante importante de l'effet classe* » (p. 136 ; Bressoux, 2009).⁵⁵ Puis, cet auteur observe que les modèles d'analyse *input-output* de type additif supposent de départager les variations dues aux caractéristiques globales de la classe, aux caractéristiques agrégées (ou contextuelles) du public accueilli, et enfin, à l'effet-maître. Pourtant, l'effet maître semblerait plus compréhensible comme le résultat d'un processus d'interaction, plus que comme l'addition des caractéristiques et des pratiques de l'enseignant (Sørensen et Morgan, 2000). L'efficacité ne serait alors pas une caractéristique intrinsèque du maître (Bressoux, 2001).

De ce fait, Bressoux plaide pour la mise en évidence des régularités pour s'efforcer de mesurer l'effet-maître, mais en prenant en compte les contextes, assumant ainsi que « *l'art de faire* » d'un enseignant : a) ne rencontre pas toujours « *les conditions de son plein exercice* » ; b) qu'il peut être « *constitué de multiples habiletés* » ; et c) que ces habiletés « *ne sont pas également efficaces dans tous les contextes* » (p. 40). D'ailleurs, la recherche n'aurait pas pu établir des modèles théoriques tout à fait valables sur les comportements et pratiques des enseignants (Duru-Bellat, 2001⁵⁶ ; Bressoux, 2001), ceci en partie, du fait de la grande variabilité de ces dernières au sein même des établissements. Cela renforcerait qu'il est donc « *peu probable l'existence d'effets école massifs* » (p. 328 ; Duru-Bellat, 2001), ce qui contrarie un peu l'idée d'un *climat d'école* fondé sur une forte identité des établissements. Nous y reviendrons. D'ailleurs, l'une des caractéristiques du système scolaire français est la large marge de manœuvre que possèdent les enseignants pour leur exercice professionnel, étant caractérisés comme

⁵⁴ Bressoux, P.; 2001 ; *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes* ; Les dossiers des sciences de l'éducation, n°5 ; pp. 35-52

⁵⁵ Bressoux, P.; 2009 ; *Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs* ; In Sociologie du système éducatif, Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 131-148

⁵⁶ Duru-Bellat, M.; 2001 ; *Effets maîtres, effets établissements, quelle responsabilité pour l'école* ; Revue Suisse des Sciences de l'Éducation ; Vol.23, n°2 ; pp. 321-335

une *bureaucratie professionnelle* (Dupriez, 2003⁵⁷ ; Duru-Bellat, 2001).⁵⁸ Ainsi, les enseignants y montreraient moins de coopération et d'échanges entre collègues. De même, l'image, les pouvoirs et l'influence du chef d'établissement ne seraient pas du tout les mêmes que dans un pays comme la Grande Bretagne (Broadfoot et Osbron, 1987, cités par Duru-Bellat, 2001). Tout ceci ne manquerait pas d'avoir une emprise, d'un côté, sur la probabilité de trouver des effets associés à l'établissement et/ou à la classe, et sur l'ampleur desdits effets, d'autre côté. Plus encore, nous voyons comment les caractéristiques générales des systèmes éducatifs, par exemple leur degré de décentralisation, peuvent aussi déterminer indirectement les apprentissages des élèves (cf. Mons, 2006⁵⁹ ; Grisay, 2006).

1.2.4.2.2 Ancienneté, attentes et maximisation du temps d'apprentissage

D'un point de vue pratique, dans la modélisation de base statistique, l'efficacité des enseignants peut être définie comme « *la capacité à élever le niveau moyen d'une classe* » (p. 39 ; Bressoux, 2001). La recherche aurait établi au moins trois grands faits à l'égard de l'efficacité des maîtres (Duru-Bellat, 2001). D'abord, les caractéristiques personnelles des enseignants comptent très peu ou pas du tout pour expliquer une différenciation significative des résultats des élèves, à l'exception de l'ancienneté, dont l'optimum se situe autour des 15 ans d'expérience. Puis, que parmi les pratiques enseignantes, c'est la gestion du temps la variable la plus influente. En effet, Suchaut (1996)⁶⁰ a montré la grande autonomie avec laquelle le temps est géré par les maîtres du primaire en France en dépit des règles nationales. Les élèves qui parviennent à profiter d'un maître qui maximise le temps actif en termes d'apprentissages obtiennent des meilleurs résultats aux évaluations nationales. Ces maîtres maximisent, en effet, les opportunités d'apprentissage (i.e. prennent en charge tous les élèves, établissent de la continuité

⁵⁷ Dupriez, V.; 2003 ; *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements* ; Cahiers de Recherche du GIRSEF, n°23 ; 20 pp.

⁵⁸ Dupriez (2003) note que l'école occidentale moderne « *s'est organisée sur base d'un découpage des tâches en fonction de l'âge des enfants, du diplôme des enseignants et, pour l'enseignement secondaire, des disciplines à enseigner* » (p.13). Ceci expliquerait en partie pourquoi le travail concerté n'est pas la norme. Il serait donc peu probable que les rapports entre collègues évoluent si les structures scolaires ne changent pas.

⁵⁹ Mons, N.; 2006 ; *Gouvernance locale et performances des élèves : que nous enseignent les comparaisons internationales ? (Chap.8)* ; In Améliorer l'école ; Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.) ; PUF, Paris ; p.117-128

⁶⁰ Suchaut B.; 1996 ; *La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves* ; L'année de la Recherche en Education ; pp. 123-153

entre les sujets, maintiennent un rythme soutenu de travail, proposent des activités bien adaptées au niveau du groupe classe, etc.).

Enfin, une notion largement débattue par la recherche correspond à celle des *effets d'attente* de la part des enseignants. Cette ligne d'analyse a été initiée par l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968, cité par Duru-Bellat, 2003a), quoi que ses origines puissent être situées avant (Merton, 1948, cité par Sarrazin et Trouilloud, 2003).⁶¹ Ledit *Effet Pygmalion* décrirait une logique de prophétie auto-réalisatrice où les croyances des enseignants, même fausses, peuvent influencer les progrès des élèves (Bressoux, 2009). Gamoran et al. (2000)⁶² indiquent aussi que les professeurs ont tendance à anticiper, selon les caractéristiques de leur public, les résultats possibles de leurs élèves. Ces attentes peuvent correspondre aussi à une vision de l'enseignant vis-à-vis de son métier et de ses devoirs, notant que « *Student learning is primarily a response to societal expectations rather than to particular school conditions or to classroom instruction* » (p. 43).

1.2.4.2.3 Des perspectives complémentaires et critiques à l'encontre de l'effet-maître

L'efficacité des enseignants reste une notion discutée mais aussi étroitement liée aux conditions d'exercice du métier. Felouzis (1997)⁶³ indique que « *la subjectivation à l'œuvre dans la pratique concrète du métier est au principe des différences d'efficacité constatées d'un enseignant à l'autre* » (p. 154). Autrement dit, ce ne sont pas les caractéristiques personnelles mais la façon dont les enseignants perçoivent et assument leur rôle qui détermine la qualité (en termes de productivité) de leur travail. D'après certains chercheurs, l'idée même d'efficacité des enseignants sous l'approche *processus-produit* – au cœur de l'idée d'un *effet-maître* –, mériterait d'être examinée, au moins, selon les « *contenus et la forme des épreuves auxquelles on soumet leurs élèves pour mesurer*

⁶¹ Sarrazin, P. et Trouilloud, D.; 2003 ; *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs* ; Revue Française de Pédagogie, n°145 ; pp. 89-119

⁶² Gamoran, A.; Secada, W.; Marret, C.; 2000 ; *The Organizational Context of Teaching and Learning. Changing Theoretical Perspectives. Ch.II* ; In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp. 37-63

⁶³ Felouzis, G.; 1997 ; L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique ; PUF ; 194 pp.

cette efficacité » (p. 90 ; Carette, 2008 ⁶⁴). En outre, rappelons que la stabilité de cette efficacité reste un sujet peu étudié, soit dans une perspective temporelle (au fil des années), soit spatiale (d'une classe à l'autre). Toutefois, Felouzis (1997) note que l'efficacité d'un enseignant a tendance à se reproduire, tant au fil du temps que pour des élèves différents (Acland, 1976, cité par Bressoux, 2009).

D'autres perspectives soulignent l'importance d'assumer la classe comme un espace construit, dont l'efficacité nécessiterait régulièrement d'être située. Et cela même si l'on s'accorde sur la possibilité que celle-ci aurait des traits constants, identifiables et applicables en général. Felouzis (1997) indique « *(L)a relation pédagogique est, pour les élèves comme pour leurs professeurs, bien plus qu'une simple relation professionnelle. C'est une relation qui s'organise non seulement autour de représentations et d'attentes, mais aussi d'éléments affectifs et personnels qui prennent toute leur dimension dans les contacts réguliers et ritualisés tout au long de l'année* » (p. 151). En outre, les choix pédagogiques de l'enseignant (i.e. d'organisation et d'évaluation du travail) ne seraient pas neutres pour la création de dynamiques de stratification au sein de la classe (cf. encadré n°1). Ecalle (1998)⁶⁵ plaide pour une prise en compte des représentations intersubjectives et divergentes chez les acteurs de la classe comme des liens complexes et qui se construisent, tandis que Barrère (2006)⁶⁶ insiste sur les compétences relationnelles nécessaires aux enseignants.⁶⁷ De même, Dubet et Martucelli (1996) soulignent que le métier de professeur ne consiste nullement à appliquer les règles et les normes d'un statut car « *ce rôle ne permet pas de faire la classe* » (p. 227). Au plus, chaque enseignant doit être capable d'accomplir, en fonction de ses élèves et de ce qu'il est, l'ensemble des règles et d'exigences, souvent contradictoires. L'enseignant doit donc, à tout moment fabriquer une relation scolaire qui ne lui préexiste pas totalement (Felouzis, 1994).⁶⁸ Van Zanten (2001) note que dans les « (...) établissements difficiles, les élèves sont bien au

⁶⁴ Carette, V.; 2008 ; *Les caractéristiques des enseignants efficaces en question* ; Revue française de pédagogie, n°162 ; p.81-93

⁶⁵ Ecalle, J.; 1998 ; *L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées* ; Revue Française de Pédagogie, n°122 ; pp. 5-17

⁶⁶ Barrère, A.; 2006 ; *Comment les enseignants et les élèves font-ils pour vivre ensemble ? (Ch.12)* ; In Améliorer l'école, Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 165-174

⁶⁷ Dont malgré leur flou, cette auteure nomme : le tact, la distance à soi ou l'humeur, et la capacité à interpréter les codes de conduite des adolescents (p. 173-174). Letor (2003) ou Gendron et Lafortune, 2007 parlent même d'*Intelligence émotionnelle* des enseignants.

⁶⁸ Felouzis, G.; 1994 ; *Le collège au quotidien : adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons* ; PUF, Paris ; 236 pp.

centre de l'activité professionnelle dans la mesure où la distance entre ce qu'ils sont et les attentes des enseignants en matière de normes éducatives, des acquis cognitifs et des dispositions vis-à-vis des savoirs et de l'institution scolaire, oblige ces derniers à entreprendre une révision fondamentale des représentations et des modes d'exercice forgés dans la formation initiale ou dans l'expérience de travail dans d'autres types d'établissement ». Puis, cet auteure parle même d'éthiques contextualisées, visant à valoriser leur travail auprès des élèves défavorisés, mais en indiquant que l'adaptation faite par les enseignants « (...) doit bien être perçue comme un travail, quels que soient ses effets pervers en termes d'échec scolaire et d'exclusion, et non pas comme une simple démission des enseignants.» (p. 240). Ainsi, chaque professeur « (...) est seul face à son métier et l'expérience enseignante se défait et se retourne contre elle-même » (Dubet et Martucelli, 1996 ; p. 231). Les enseignants s'épuisent à donner du sens à leur travail et les contradictions du système scolaire deviennent des épreuves personnelles, intériorisées en tant que telles (cf. encadré n°1). La motivation serait donc aussi centrale pour les professeurs que pour les élèves (Viau, 2004).

Enfin, Bressoux (2001) dénonce, qu'en général, le terme *pratique enseignante* est flou. Il faut alors distinguer ce que fait l'enseignant (son activité) de ce qui se passe dans la classe en termes d'organisation pédagogique par exemple (temps consacré à l'enseignement, travail en groupes, collaboration entre élèves, etc.). La notion d'activité regroupe alors ce qui est fait pour accomplir des tâches en désignant un comportement observable (moteur et verbal) et l'activité cognitive qui s'y rapporte. Pour sa part Suchaut (2008)⁶⁹ souligne que les pratiques enseignantes « sont trop souvent vues sous une forme réductrice en les associant uniquement à l'action de l'enseignant en situation pédagogique, face à ses élèves. Hors, ces pratiques peuvent renvoyer plus largement au métier d'enseignant et à ses différents aspects comme la préparation des cours, les échanges avec les collègues ou les parents d'élèves, ou bien encore l'organisation matérielle de la classe. Tous ces éléments ne sont pas en effet déconnectés de ce qui se joue quotidiennement au sein de la classe » (p. 6). Enfin, Barr et Dreeben (1983) nous rapellent que « (...) *teaching is an activity that is basically a collective enterprise even though it is designed to produce learning in individual children. In classroom settings, teachers deal with children in collective arrangements.*» (p. 167).

⁶⁹ Suchaut. B.; 2008 ; *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique* ; Séminaire Inter Académique Enseigner en réseaux « Ambition-Réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique ; DGES-MEN ; Paris, 16 janvier ; 11 pp.

1.3 L'émergence de la notion de *climat scolaire*

Malgré les points critiques sur les notions commentées plus haut, nous remarquerons qu'en général il existe un consensus sur le fait que l'absence de cadres normatifs dans les écoles et les classes nuirait grandement aux apprentissages. De même, cette absence aurait un effet négatif sur la conformité sociale des attitudes des élèves faibles et de ceux qui sont plus éloignés des normes scolaires. Au total, nous revenons au cadre où il existe un effet structurel fourni en premier lieu par les normes sociales dominantes, ce qui rejoint l'héritage de Coleman et ses collègues. Effectivement, on sait que les écoles diffèrent en général dans leurs résultats concernant les compétences et les connaissances développées chez leurs élèves. Puis, elles diffèrent aussi quant à l'influence qu'elles exercent sur les attitudes, les valeurs et les motivations, notamment vis-à-vis de la continuité des élèves dans le système scolaire. Un argument pour tenter d'expliquer ces différences est celui de la pression normative produite entre élèves et reliée à la composition sociale majoritaire des établissements. C'est ce qu'on connaît comme le « *climat d'école* » d'après la composition du public scolaire. Nous y reviendrons.

Pour sa part, Dreeben (2000) constate que, dans les années quatre-vingt, la controverse public/privé aux Etats-Unis, a été à l'origine de la notion de *common school effect*, c'est-à-dire, l'idée d'un effet établissement qui existerait au delà des caractéristiques individuelles des élèves et capable même d'atténuer l'impact de celles-ci. En effet, dans les écoles privées (catholiques) l'influence de l'éducation des parents serait moins importante pour expliquer les différences entre écoles que dans le secteur public (Coleman et al., 1982, cité par Dreeben, 2000). Ceci amène Coleman et ses collègues à dire que ce secteur est plus équitable car les résultats académiques de ses élèves seraient moins influencés par la variable socioéconomique, grâce justement à cet *effet école*. Selon Dreeben (2000), ce *common school effect* serait associé à un « *communitarian climate combined with a unified academic curriculum* » (p. 125) capable de faire avancer davantage tous les élèves indépendamment de leur milieu familial. D'une manière conséquente, Teddlie et al. (2000) notent que pour Coleman et Hoffer (1987) les écoles catholiques arrivent « *to maintain better discipline, demand more homework, and require more advanced courses* » (p. 182).

Suivant cette logique, les concepts de *functional community* et de *value community* ont été introduits par Coleman et Hoffer (1987) en provenance directe des analyses se situant dans la perspective des effets de structure. La première notion correspondrait à une « *'closure' between the adult communities and the communities of youth in high school: Parents knew who their children's friends are and knew their parents. The norms that pervaded the school were in part those dictated by the needs of youth themselves, ... but in part those established by the adult community and enforced by the intergenerational contact that this closure brought about* » (Coleman et Hoffer, 1987, p. 7 cité par Dreeben, 2000, p. 122-123). La deuxième notion serait plus éloignée des situations communes aux familles (religion et/ou quartiers, par exemple), mais plutôt référée au partage d'un certain nombre de valeurs qui solidifie les communautés autour de l'école en soutenant le travail scolaire. Toujours est-il que si les *functional communities* sont en général des *values communities*, ces dernières ne correspondent pas toujours aux premières. Pour Dreeben (2000), l'important c'est que ces concepts sont apparentés avec la notion de *climat d'école* à travers une composante normative, d'un côté, et une composante correspondant à des interactions vouées à sanctionner et entériner ces normes, d'autre côté.

En définitive, les différences de performances et de succès ultérieur entre élèves du public et du privé-Catholique seraient dues au fait que ces derniers « *leave their schools with more 'social capital' (...)* » (p. 182).⁷⁰ En effet, d'après Coleman et Hoffer, pour expliquer les résultats académiques individuels, les différences de ressources économiques disponibles dans les établissements ne sont pas si importantes que les différences selon les ressources sociales dont ceux-ci disposent. Marks (2002)⁷¹ note que « *(T)he circumscribed social networks of the functional community within which Catholic schools are embedded (...) reinforce common positive norms within the peer culture and provide a resource of social capital for teachers, students, and families.*» (p. 516). L'existence des

⁷⁰ Toutefois, Teddlie et al. (2000, p.182) ne manquent pas de noter les critiques à l'égard des études de Coleman et ses collègues, dont l'une de plus importantes est l'absence d'une mesure préalable de contrôle des capacités (« *pupil achievement measure as an intake control*»). Cela compte tenu que les écoles Catholiques sélectionnent leur public et/ou attirent des élèves avec plus de potentiel académique. En effet, les études de Willms et ses collègues, sur les mêmes données, ne trouvent pas des différences importantes entre ces types d'école quand on contrôle par le niveau académique préalable des élèves (Teddlie et al. 2000).

⁷¹ Marks, H.; 2002 ; *School composition and peer effects in distinctive organizational settings* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 505-519

capitaux sociaux module donc les effets des capitaux familiaux sur les apprentissages. Les écoles sont ainsi vues comme faisant partie d'un large système social (Parr et Townsend, 2002)⁷² qui les dépasse et les entoure à la fois. Ce système encadre les relations qui s'installent à l'intérieur des établissements. Ainsi, les normes construites et partagées constituent la base de la *communauté fonctionnelle (functional community)*, communauté qui se crée aussi en dehors de l'école et qui préserve et renforce une culture des pairs pro-apprentissages (Sørensen et Morgan, 2000). Teddlie et al. (2000) notent que ces communautés exhiberaient aussi un trait intergénérationnel (*intergenerational communities*). Sørensen et Morgan (2000) voient dans ces constats une sorte de paradoxe entre la forte emprise des familles, sous la forme de capital social, et la diminution du poids du milieu familial sur les apprentissages. Ceci s'expliquerait par un effet d'interaction entre famille et école, où les demandes faites par cette dernière seraient mieux soutenues dans un cadre de communautés soudées par des objectifs et des valeurs communes s'exprimant, aussi, autour de l'école.

Dans le même sens, Teddlie et al. (2000) indiquent une propension majeure de la part des écoles Catholiques « *to have supportive administrative leadership, participative school decision making, and high levels of staff cooperation (...)* » (p. 182). Marks (2002) renforce cette perspective et note que l'existence d'un *ethos* caractéristique des communautés fonctionnelles, émerge justement à partir des normes partagées, d'une inspiration idéologique, d'une forte focalisation sur les apprentissages, de relations soignées et soucieuses entre les administratifs, les enseignants et les élèves, et aussi, d'un agenda commun à tous. De cette manière, la pression académique de ces écoles, mais aussi la solidarité entre enseignants, conduisent les élèves à participer et à bénéficier d'une véritable « *peer learning culture* » (p. 516).⁷³ Rowan et al. (1991, cités par Teddlie et al., 2000) sont d'accord avec ces visions en soulignant que les écoles catholiques sont davantage capables de développer un sens unifié de leur mission que ne le sont les écoles publiques. D'ailleurs, les premières seraient « *less subject than public schools to diverse regulations and multiple goals* » (p. 183 ; Teddlie et al., 2000). Pourtant, certaines

⁷² Parr, J.M.; Townsend, M.A.R.; 2002 ; *Environments, processes, and mechanisms in peer learning* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 403-423

⁷³ Marks (2002) ajoute aussi que les écoles publiques du secondaire à taille réduite peuvent, des fois, ressembler aux écoles secondaires Catholiques en termes de leur fonctionnement et de leurs effets. Les relations interpersonnelles seraient plus en mesure de former des *communautés fonctionnelles*. « *Thus, the social system that surrounds the Catholic high school may have a parallel in the geographic community surrounding a small public high school. Small size may also contribute to communal organization.* » (p. 516).

écoles religieuses, tout en étant des *communautés fonctionnelles*, peuvent subordonner leurs objectifs académiques aux objectifs spirituels (Dreeben, 2000). En outre, si les écoles catholiques montrent un esprit de communauté vis-à-vis des variables comme l'abandon scolaire, les écoles privées non-catholiques subiraient davantage d'individualisme, tandis que les écoles publiques montreraient plutôt de l'*anomie*. En France, Cousin (1998)⁷⁴ note que l'anomie au niveau du corps enseignant serait particulièrement nuisible aux élèves les plus faibles puisqu'elle encourage des comportements déviants envers l'école qui profitent de l'absence d'un cadre normatif bien établi. Pourtant, encore une fois, si la relation entre le contexte (la structure sociale) et les comportements individuels semble bien établie, les mécanismes ne sont pas pour autant éclairés et ce lien n'est toujours qu'inféré (Dreeben, 2000).

Cousin (1998) trouve aussi que les politiques de l'établissement permettraient de « *construire une norme collective* » (p. 199) et des principes d'organisation différenciateurs. L'établissement deviendrait donc une organisation possédant un *style* particulier, des relations sociales spécifiques et surtout une capacité de mobilisation de ses ressources et de ses acteurs (enseignants, personnel d'encadrement, équipe directive). Sur un petit échantillon de collèges français, Cousin (1998) observe une association entre une moindre sélectivité vis-à-vis de leur public (i.e. moins de sélection intra-établissement) avec l'élaboration et la mise en place d'une politique d'ensemble ; tandis que dans les collèges davantage intra-sélectifs, les adultes « *ne réussissent pas à s'entendre sur une définition commune de leur actions* » (p. 202). Selon lui, la légitimité accordée aux actions des partenaires serait au cœur de ces constats. Dans les établissements dotés d'une politique définie, la démarche collective peut provenir de l'équipe de direction ou d'un groupe influent parmi les enseignants. Il existerait une négociation, des capacités pour gérer les conflits et une construction commune des règles. Le statut de chacun n'étant pas le seul ancrage de la définition des rôles. Pour sa part, Marks (2002) note qu'il existerait un lien entre le travail des enseignants – mais à condition qu'ils s'assument comme une communauté professionnelle – et la création d'une culture d'école agissant comme un support social pro-apprentissages.

⁷⁴ Cousin, O.; 1998 ; L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement ; PUF ; 226 pp.

Mais si ce partage serait associé à « *une vision plus positive des élèves et de leur propre métier* » (Duru-Bellat, 2003a ; p. 112), la relation entre efficacité des établissements et mobilisation n'est pas irréfutablement établie. A cet égard, Duru-Bellat (2003a) note la fragilité de la notion de climat d'école « *malgré sa vraisemblance sociologique* » (p. 112) ainsi que l'absence d'une définition stabilisée et théoriquement justifiée à part entière dans la recherche en éducation (Duru-Bellat et al., 2008).⁷⁵ Ainsi, le portrait de l'établissement efficace et équitable reste difficile à tracer, d'autant plus que « *les modes de fonctionnement qui s'avèrent positifs en moyenne ne le sont pas forcément pour tous* » (p. 113 ; Duru-Bellat, 2003a).⁷⁶

1.4 La notion d'effet de composition et les lignes d'analyse sur le contexte

Nous avons jusqu'ici commenté l'idée d'un impact du contexte sur les comportements individuels, principalement à partir de ce qu'on pourrait nommer comme l'argumentaire des effets de structure (Dreeben, 2000). Ensuite, nous avons fait un détour pour commenter les notions d'effet établissement, effet classe et effet maître à partir des connaissances produites par la littérature. Puis, nous avons signalée l'émergence de la notion climat scolaire. Maintenant, nous voudrions revenir au contexte vu comme les individus qui entourent à un sujet donné et aux influences que cette situation exerce sur celui-ci. Nous sommes alors en face des notions effet de composition et effet de pairs, toutes les deux étroitement liées à l'argumentaire structurel déjà commenté.

⁷⁵ Duru-Bellat, M.; Mons, N.; Bydanova, E.; 2008 ; *Cohésion scolaire et politiques éducatives* ; Revue Française de Pédagogie, Vol.164; pp. 37-54

⁷⁶ Par exemple, Grisay (1997) montre qu'en France, l'obsession par la discipline n'a pas les mêmes effets selon qu'il s'agisse de collèves à public majoritairement aisé (positifs) ou bien défavorisés (négatifs). A l'inverse, le soutien parental, les relations chaleureuses entre élèves et enseignants, ou encore, les encouragements envers tous semblent favoriser l'efficacité en milieu socialement démuné. Enfin, notons que certains aspects liés au travail en équipe des enseignants pourraient aussi engendrer des effets-pervers, par exemple, à travers la transmission horizontale (d'une discipline à l'autre) et vertical (d'une année sur l'autre) d'un *étiquetage* des élèves capable de moduler les attentes et les attitudes envers certains d'entre eux.

1.4.1 Un débat déjà ancien

Commençons par souligner que les trente dernières années de recherches sur le *school mix* et sur l'effet de composition n'ont pas abouti à des résultats concluants dans la communauté scientifique (Thrupp et al., 2002).⁷⁷ Nous avons déjà indiqué qu'il existe de nombreux problèmes méthodologiques et conceptuels pour relier la théorie à la recherche empirique (cf. Dreeben, 2000). De fait, les difficultés inhérentes à la mesure des éléments qui forment les effets de composition constitueraient le premier des problèmes (voir aussi le chapitre n°2), ce qui aurait laissé une grande porte ouverte aux considérations idéologiques et politiques vis-à-vis de leur importance et de leur impact sur des sujets tels que l'efficacité, le choix d'école ou encore, l'*accountability* (cf. Thrupp et al., 2002).

Thrupp et al. (2002) fixent trois moments clés dans l'évolution de la recherche sur les effets de composition. D'abord, la déjà citée enquête EEO qu'a émis, entre autres, l'hypothèse que la composition du public des écoles affecte les aspirations, la motivation et les attitudes des élèves vis-à-vis de l'école. Ensuite, les recherches publiées par Barr et Dreeben en 1983, montrant que le travail de l'enseignant est fortement influencé par les caractéristiques du groupe d'élèves que celui-ci a en face. Enfin, le travail de Bryk et al. (1990, cité par Thrupp et al., 2002), signalant que la distribution des caractéristiques des élèves détermine, entre autres, l'offre curriculaire d'une école et la façon dont celle-ci distribue ses élèves dans les classes. Le principal constat à retenir, d'après ces auteurs, est que les effets dérivés de la composition du public accueilli peuvent couvrir une gamme diverse d'aspects, autant organisationnels que liés directement à la performance des élèves.

Dreeben (2000) indique que déjà dans les années soixante certains auteurs (cf. Boyle, 1966 cité par Dreeben, 2000) s'interrogeaient quant à savoir si les effets de la composition socioéconomique des écoles étaient ou pas des vrais effets contextuels, et si oui, par quels mécanismes ils l'étaient : par le biais de la culture dominante du groupe de pairs ? Par les caractéristiques pédagogiques de l'école ? Par ses valeurs et

⁷⁷ Thrupp, M.; Lauder, H.; Robinson, T.; 2002 ; *School composition and peer effects* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 483-504

attitudes ? Par les compétences scolaires développées ? Par la discipline ou le type d'encadrement ? Par la profondeur et la couverture dans l'application des programmes scolaires ? Ou encore, par le fait de profiter d'élèves dotés des meilleurs capitaux culturels et scolaires (c'est-à-dire, d'un input hors école) ?

1.4.2 Le besoin d'une démarche analytique précise

Nous avons noté que ce qu'on appelle le *climat d'école* (*school value climate*) ne peut pas rendre compte, par lui-même, des variations trouvées parmi les résultats ou les comportements scolaires. En effet, il existerait d'autres facteurs ou caractéristiques des écoles pouvant exercer une influence à la fois sur ce *climat* et sur les *outcomes*. Thrupp et al. (2002) remarquent les problèmes dérivés de l'interprétation des résultats issus des modélisations sous la forme de fonction de production en éducation, soulignant que les modèles statistiques sur les effets de composition peuvent être un instrument insuffisant (« *blunt instrument* » ; p. 501) face au défi que représente la compréhension des processus par lesquels tout effet de composition s'exprime. « *Studies employing these techniques therefore need to be complemented by more fine-grained descriptive or ethnographic accounts that can detect the presumably subtle processes that underlie such effects. In our view the way forward has to be research that not only seeks to better measure school compositional effects but also seeks to explore the processes that underlie them.* » (p. 501)

Par ailleurs, le constat d'une association entre tonalité sociale ou scolaire et performances aux tests ne permet pas d'affirmer, à lui seul, qu'il existe des effets de contexte, ni non plus de qualifier leur ampleur (Duru-Bellat, 2007a).⁷⁸ Nous savons que ce qui est « *immédiatement visible* » ce sont alors les différences brutes d'un site à l'autre ou d'une école ou d'une classe à l'autre (p. 97 ; Duru-Bellat, 2003a). On est alors obligé de parvenir à isoler différents phénomènes, tout en se gardant de confondre ce qui serait un effet de composition (i.e. déterminé par les caractéristiques du public accueilli) avec des autres effets contextuels, mais découlant des facteurs qui dépendent presque entièrement du niveau de regroupement étudié (e.g. l'Académie, l'établissement, la classe, etc.) (Duru-Bellat, 2003a). Par exemple, un établissement peut

⁷⁸ Duru-Bellat, M.; 2007 (a) ; *Quelle marge de manœuvre pour l'école dans un environnement d'inégalités ?* ; In Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales, Paugam, S. (Dir.) ; PUF ; pp. 669-685

obtenir de meilleurs résultats qu'un autre du fait qu'il accueille des élèves avec des dispositions plus favorables au travail scolaire et/ou avec des capitaux culturels familiaux plus élevés, mais n'engendrer aucun gain d'apprentissage de par ses caractéristiques organisationnelles ou celles de ses enseignants. Dans ce cas, le contexte – forcément représenté par une unité d'analyse donnée – « *ne fait qu'hériter* » des caractéristiques de son public (p. 97 ; Duru-Bellat, 2003a). D'un point de vue analytique cela équivaut à dire que si tous ces élèves, avec leurs caractéristiques, étaient soudain placés dans un autre contexte, ils obtiendraient des résultats tout à fait semblables à ceux que l'on observe.

Pourtant, on sait que les choses sont plus complexes et que les acteurs participent aussi à la création des caractéristiques du contexte qui les entoure. La démarche analytique doit donc se constituer en trois étapes (Duru-Bellat, 2003a ; p. 101). D'abord, comme on l'a vu, l'observation des effets en termes bruts. Ensuite, l'appréhension des effets nets liés au contexte (i.e. à la fréquentation d'un tel établissement, commune, etc. par des élèves avec des caractéristiques identiques, notamment leur niveau scolaire initial), ce qui nécessite forcément une modélisation multivariée des apprentissages. Enfin, il faut essayer d'expliquer ces effets nets en remplaçant la variable « *unité de contexte* » par des caractéristiques qui la définissent. Autant celles du public accueilli que celles de l'organisation et des moyens disponibles, ou bien encore, en adoptant un regard plus qualitatif sur le fonctionnement interne du niveau de contexte choisi. A ce stade, on peut penser, d'un côté, à la séparation entre les effets de contexte proprement dits (qu'ils soient des effets établissement ou des effets maître) et la part d'impacts due à la composition du public (*mix*) accueilli au niveau analysé.

Ainsi, quand on veut s'interroger quant à l'effet de la composition d'un contexte donné, nous sommes contraints, d'une part, de penser à plusieurs niveaux à la fois, et d'autre part, de réfléchir en termes d'effets directs et indirects. Des effets directs, car l'effet spécifique du *school mix* sur un élève donné (i.e. l'effet vérifié, sur des élèves identiques, d'être placé et d'évoluer dans une ambiance caractérisée par une composition donnée) peut s'exprimer ou plutôt se visualiser, à travers des modèles du type fonction de production sur n'importe quel *outcome* individuel lié aux fonctions sociales de l'école. Des effets indirects aussi, car il se peut que le *school mix*, en exerçant un effet sur d'autres paramètres, notamment sur le comportement des maîtres et des

équipes directives, affecte par cette manière, les résultats individuels des élèves. Dans ces deux cas, la question reste encore de savoir quels sont les mécanismes par lesquels ces effets existent et s'expriment, au delà de leur ampleur estimée et de la nécessaire justification vis-à-vis des liens de causalité entre processus et caractéristiques des établissements ou classes.

Finalement, une fois que nous avons identifié des effets de composition, il faut alors s'interroger sur la distinction « *between compositional and "true" peer effects* » (p. 396 ; Wilkinson, 2002).⁷⁹ Nous reviendrons plus tard sur celle-ci. Pour le moment, notons que Dreeben (2000) ne manque pas de critiquer la dominance d'indices d'agrégation de variables socioéconomiques pour appréhender la notion de composition ou *school mix*, notamment de par la confluence de plusieurs niveaux d'analyse à la fois. Pour leur part, Thrupp et al. (2002) recommandent l'utilisation d'une grande marge de variables reflétant la composition du public scolaire en explicitant à la fois les corrélations entre celles-ci. Ces auteurs remarquent que « *(T)he traditional measure of school composition used in the literature is that of the mean socio-economic status (SES) and occasionally the mean ability or prior achievement* » (p. 487) peut, par exemple, ne pas capturer des aspects importants soulignés par la littérature sur les classes sociales, tels que le degré d'autonomie dont les parents jouissent dans leur travail, variable qui pourrait influencer à leur tour la manière dont les élèves font face au travail scolaire, leurs attitudes et résultats. Ils se demandent aussi s'il ne faut pas construire d'autres indicateurs statistiques (i.e. différents de « *la moyenne de* ») pour rendre compte des relations hypothétiques qui relient la composition des groupes aux résultats individuels. En effet, le problème de masses critiques et de seuils pour que les effets de composition puissent s'exprimer réellement, apparaît ici comme un défi qui réclame une diversité de formes de mesurer ces phénomènes (Duru-Bellat et Suchaut, 2005).⁸⁰

Par ailleurs, la variable de composition à retenir dans les analyses n'est pas non plus neutre, sachant que la littérature s'accorde à dire que le meilleur prédicteur des futurs résultats ce sont les mesures des acquis préalables (Duru-Bellat, 2003a ; Thrupp et al.,

⁷⁹ Wilkinson, I.A.G.; 2002 ; *Peer influences on learning: where are they?* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 395-401

⁸⁰ Duru-Bellat, M.; Suchaut, B.; 2005 ; *L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés* ; Revue Internationale de Psychologie Sociale, Vol.18, n°3 ; pp. 5-42

2002). A cet égard Opdenakker et Van Damme (2001)⁸¹ ne manquent pas de remarquer que « (...) *the relationship between characteristics of student background and school composition is much more complex than has perhaps been thought in the past (e.g. Coleman et al, 1966). It is important to differentiate between a student's cognitive ability and their family socio-economic background, especially when the relationship with the school composition is concerned.*» (p. 424). Il faudrait aussi considérer les différences dues aux niveaux du parcours scolaire, car les effets de la composition peuvent être amplifiés ou diminués selon la maturité des enfants (cf. chapitres n°4 et n°5). En même temps, il faudrait noter que ces impacts contiennent aussi l'effet cumulé des caractéristiques sociales des élèves et des conditions de scolarisation dont ils ont joui avant (Duru-Bellat, 2003a) — « *the gains or losses from the types of school attended could be cumulative* » (p. 486 ; Thrupp et al., 2002) —.

1.4.3 L'ampleur des effets de composition

Duru-Bellat (2007a) note que les recherches en France ont pu montrer l'existence d'effets faibles mais systématiques liés à la composition des publics scolaires. Par exemple, Felouzis (2003)⁸² estime qu'un pourcentage supérieur ou égal à 20% d'élèves allochtones au niveau établissement exercerait un impact négatif et significatif pour les apprentissages individuels mesurés en fin de collège. Quand on fait des analyses en contrastant les classes extrêmes (Duru-Bellat et Suchaut, 2005) ; ou bien en comparant les groupes en dessous ou en dessus de la moyenne (Duru-Bellat et al. 2004a ; Piketty, 2004⁸³) ; ou encore, en faisant des simulations ; on trouve bien des effets associés à la composition des publics, mais dont la portée politique (i.e. le *mix adéquat*) n'est pas toujours évidente à traduire dans la pratique (Duru-Bellat et Suchaut, 2005 ; p. 34).

En ce qui concerne aux orientations dans le cursus, les aspirations et les projets seraient bel et bien affectés par le *school mix*, et cela même dès le primaire. Par exemple, les

⁸¹ Opdenakker, M-C.; Van Damme, J.; 2001 ; *Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement* ; British Educational Research Journal, Vol. 27, n°4 ; pp. 407-432

⁸² Felouzis G.; 2003 ; *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*. Revue Française de Sociologie, Vol. 44, n°3 ; pp. 413-447.

⁸³ Piketty, T.; 2004 ; L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997 ; Mimeo ; 71 pp.

aspirations des élèves du niveau collège ont tendance à être plus hautes dans les quartiers défavorisés (Felouzis, 2003). Mais ceci implique que des problèmes apparaissent une fois au lycée, où le vécu peut être mauvais pour certains car nourri de fortes comparaisons négatives. Ces situations à la « *vilain petit canard* » seraient particulièrement avérées pour les élèves issus de milieux populaires qui suivent des études hors leurs quartiers. Il existerait aussi des phénomènes de pression, de tension et d'opposition au sein des groupes de pairs dans certains classes et établissements, des phénomènes qui seraient associés à des intimidations symboliques, allant dans des sens divers et en interaction constante (e.g. forts v/s faibles, favorisés v/s défavorisés, filles v/s garçons, etc.). D'ailleurs, il existerait des effets d'interaction entre la condition individuelle et la composition des classes et des écoles. Par exemple, l'effet bénéfique des classes à tonalité socialement favorisée n'aurait d'impact que sur les élèves des milieux populaires, mais pas sur les autres.

1.4.4 Deux grandes lignes d'interprétation sur l'effet de composition

Certains auteurs se plaignent que la littérature se serait peu attardée sur la gamme et la nature des processus sous-jacents aux effets de composition (Sørensen et Morgan, 2000). Dreeben (2000) insiste sur le fait qu'il est fondamental que le contexte soit « (...) *measured directly and appropriately rather than inferred from the social-class composition of the school or the neighborhood* » (Sewell et Armer, 1966 ; cités par Dreeben, 2000; p. 118). De fait, d'après lui, un apport majeur de l'analyse contextuelle (cf. point 1.2.1) et de ses tenants serait : « *the need for more direct measurement of what context means and less reliance on conjectural inference from compositional measures* » (p. 118). Par conséquent, un enjeu principal est celui de savoir si les mécanismes par lesquels s'expriment et opèrent les effets de composition peuvent être vraiment identifiés. De même, la signification substantive de ce qu'on appelle *le contexte* serait aussi cruciale pour cette problématique (Dreeben, 2000).⁸⁴

⁸⁴ « *Analysis of 'structural effects' (...) must move "from the characteristics of the total system to the situation face by the individual due to the effects of these characteristics and then from the social situation confronting the individual to his responses to it."* » (p. 118 ; Dreeben, 2000, en citant Campbell & Alexander, 1965).

Toutefois, à l'intérieur du cadre donné par l'*argumentaire des effets de structure*, nous avons deux grandes lignes de recherche. L'une s'est appuyée sur le caractère normatif du *climat scolaire* comme source d'influence et dont nous avons commentée ses principaux aspects. L'autre a parié davantage sur les opportunités, offertes ou contraintes, de par la composition du public des écoles (Dreeben, 2000). Cette dernière ligne pointe qu'au cœur du problème des mécanismes se trouve la relation des élèves entre eux. Le contexte représente donc des opportunités de côtoyer certains types d'élèves. A cet égard, Dreeben (2000) note que la recherche menée par Campbell et Alexander (1965, cité par Dreeben, 2000) trouvait déjà que la relation statistique entre le niveau socioéconomique de l'école et les aspirations des élèves (*college plans*) diminue quand on contrôle le niveau socioéconomique des amis. En revanche, la relation entre ces aspirations individuelles et le niveau socioéconomique des amis reste la même quand on contrôle cette variable d'une manière agrégée au niveau de l'école. Ces résultats amènent à penser que **les interactions entre pairs constituent le mécanisme premier qui véhicule les effets de la composition à l'école**. Cette dernière ne serait alors qu'un cadre qui contraint ou qui permet des telles interactions et non plus un *climat d'école* influençant, *per se*, les comportements et les résultats scolaires des élèves. Dreeben (2000) formule ceci comme suit : « *individuals' values and attitudes develop through sustained interaction in social situations with others who are important to them. The mechanism is reciprocal interaction among friends, rather than the direct normative influence of school climate on conduct.* » (p. 119).

Rappelons que, d'un point de vue théorique, les structures éducatives n'ont qu'un effet indirect sur les apprentissages des élèves au niveau individuel (cf. Barr et Dreeben, 1983). Wilkinson et al. (2002)⁸⁵ avancent que données et théorie convergent sur ce point. Alors, **l'effet de structure serait surtout de nature probabiliste. Autrement dit, ces structures (i.e. taille de la classe/école, groupement par niveaux, composition du public, etc.) ne font que déterminer la probabilité d'occurrence d'autres faits ou bien l'émergence d'autres facteurs qui, quant à eux, ont un impact direct sur les apprentissages**. C'est en ce sens que l'on considère les effets de composition comme des effets principalement *médiés*, c'est-à-dire, qu'ils s'expriment par le biais d'un ensemble de processus, qu'ils soient relatifs à l'instruction et les

⁸⁵ Wilkinson, I.A.G.; Parr, J.; Fung, I.; Hattie, J.; Townsend, M.; 2002 ; *Discussion: modeling and maximizing peer effects in school* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 521-535

pratiques enseignantes, ou qu'ils soient reliés aux interactions entre pairs. Ce sont alors ces processus qui influencent directement l'apprentissage, tandis que ces structures ne font que changer la probabilité que ces phénomènes se produisent (Wilkinson et al., 2002) avec certaines propriétés (qualité, intensité, etc.). Nous sommes alors dans le cadre de la formulation de Merton déjà mentionnée plus haut, où le contexte est vu comme une *structure d'opportunités* au sein de laquelle les individus peuvent se servir des moyens disponibles.⁸⁶

Ainsi, par exemple, le contexte dont jouissent en général les élèves issus des milieux aisés n'est pas du tout un point à négliger (cf. Grisay, 1997, 2006).⁸⁷ En moyenne, il y existe plus de support parental, une moindre quantité et/ou intensité de problèmes disciplinaires et une atmosphère davantage orientée vers le travail scolaire (Thrupp et al., 2002).⁸⁸ De plus, ces contextes sont davantage attirantes pour retenir les enseignants les plus talentueux et motivés, lesquels développeraient, de plus, des pratiques pédagogiques et d'information spécifiques à ces ambiances (Caille et O'Prey, 2005).⁸⁹ En même temps, des études ethnographiques (Thrupp, 1999)⁹⁰ montrent que les équipes de direction ont plus de temps à consacrer à la planification et à la supervision. Plus encore, les établissements fréquentés majoritairement par les classes moyennes et aisées ont aussi des routines quotidiennes plus faciles à réaliser et plus efficaces. Enfin,

⁸⁶ Un exemple classique est celui de la composition en termes de taille de la classe/établissement, facteur qu'a attiré grandement l'intérêt des chercheurs mais que montre des effets plutôt réduits et même contradictoires (cf. Lazear, 2001 ; chapitre n°2) ; et cela d'autant plus que le niveau considéré est l'établissement. Wilkinson et al. (2002) résumant ceci en disant : « *reducing class size does not directly influence student learning. Rather, reducing class size merely increases the probability that the environment can be structured to capitalize on peer influences such as changing self-efficacy, enhancing academic reputations, altering expectancies for success, and spreading contagion effects* » (p. 522). Pour sa part, Hattie (2002) signale que l'évidence disponible montre que des changements dans la composition des groupes ne conduit pas, *per se*, à des changements dans les pratiques des enseignants et dans la manière dont ils configurent les interactions au sein de la classe.

⁸⁷ Grisay (1997) indique qu'aux « (...) *inégalités de départ entre élèves viennent s'ajouter, durant les années de collège, d'autres inégalités, liées aux conditions dans lesquelles se déroule la scolarité des 'meilleurs' et des 'moins bons'. En d'autres termes, les progrès plus importants des 'meilleurs' élèves ne s'expliquent pas seulement par leur bon niveau de départ et leur encadrement familial ; ils sont dus, au moins autant, à l'atmosphère éducative, approchée ici par le climat, la discipline, la gestion du temps, le curriculum mis en œuvre, les attentes des professeurs, lesquels sont globalement plus positifs dans les classes et les collèges que fréquentent ces élèves. Ce sont ces mêmes caractéristiques (...) qui, toutes choses étant égales (...) en ce qui concerne la population recrutée, rendent compte de l'efficacité plus grande de certains établissements ou de certaines classes.* » (p. 284).

⁸⁸ Thrupp et al. (2002) notent que [« *students attending the middle-class schools* »] « *were therefore exposed to friends and classmates with a wider range of curriculum-relevant experiences, higher levels of prior attainment, more previous experience of school success, more regular school attendance, higher academic goals, higher occupational aspirations, and less involvement in "alienated" student subcultures (...)* » (p. 438).

⁸⁹ Caille, J.P.; O'Prey S.; 2005 ; *Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième* ; Éducation et Formations, n°72 ; pp. 25-52

⁹⁰ Thrupp, M.; 1999 ; *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform* ; Open University Press ; 234 pp.

dans ces écoles (*middle-class school*), le matériel utilisé en classe est davantage exigeant, les programmes sont plus lourds en termes académiques et il y a une ample gamme d'activités extracurriculaires.

Suivant Thrupp (1999), nous pouvons considérer qu'une prédominance d'élèves de classes moyennes pourrait marginaliser l'influence et l'éventuelle résistance à l'école des classes défavorisées. En revanche, une majorité d'élèves défavorisés peut opposer diverses résistances à la culture officielle de l'école, plus proche de celle des premières, notamment à travers les enseignants. Une manière d'examiner ce problème serait la relation de dépendance entre l'école et les classes moyennes, relation illustrée par la théorie de La Reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970). Dans ce cas, la composition du public des écoles deviendrait un facteur significatif selon la distance des familles des élèves à une certaine culture scolaire généralisée. Ceci peut expliquer pourquoi certains établissements, où la majorité d'élèves serait *proche de l'école*, peuvent davantage avancer dans les programmes scolaires et rencontrer moins de problèmes pour gérer la vie et les routines scolaires, en se centrant davantage sur les apprentissages. La situation opposée se trouverait alors dans des écoles à public majoritairement distant de la culture scolaire. Thrupp et al. (2002) arrivent à noter que « *school effectiveness in an academic sense not only reflects the middle-class bias of schooling in capitalist societies, but also appears to rest upon the cultural resources and responses of students from middle-class families.* » (p. 500).

1.4.5 Un effet « médié »

La première tâche de l'enseignant – censée formellement être celle d'apprendre à tous les élèves dans la classe – est de transformer un ensemble d'élèves en un arrangement approprié pour établir un programme d'instruction (Barr et Dreeben, 1983). Avant que l'instruction ne prenne place, certaines décisions sont alors prises vis-à-vis de la forme dont le travail scolaire va se dérouler. Il faudrait distinguer donc, entre l'instruction elle-même et « (...) *those grouping arrangements influence individual learning through a chain of connection consisting of instructional activities* » (p. 8 ; Barr et Dreeben, 1983), c'est à dire, tout ce qui tient aux décisions concernant l'organisation de la classe pour l'instruction. Par exemple, dans les groupes hétérogènes où l'enseignant facilite

l'interaction entre élèves, la formation de couples tuteur-tutoré (*teacher-learner relationship*) peut engendrer un bénéfice pour les élèves faibles, mais aussi pour les forts (cf. chapitre n°3). Mais si cette mesure profite de la composition de la classe, elle n'est pas l'instruction en elle-même.

Wilkinson et Fung (2002)⁹¹ trouvent, qu'en général, les enseignants allouent moins de temps d'instruction aux élèves réunis en groupes de bas niveaux scolaire en lecture (ceci par rapport aux groupes de haut niveau). Les maîtres y dépensent aussi plus de temps à décoder les tâches et à expliquer certains mots qu'à la compréhension générale. De même, le rythme d'instruction est moins soutenu (au moins pour les premiers six mois de l'année) ce qui implique une moindre quantité de lecture. Ces auteurs trouvent aussi que les professeurs sont plus disposés à interrompre les mauvais lecteurs que les bons face au même type d'erreurs, de même qu'à déclencher un feed-back différencié selon le type d'élève. En d'autres termes, l'encouragement au raisonnement pour la résolution du problème serait davantage fourni aux bons élèves. Tout ceci est signe d'une moindre quantité d'instruction mais aussi d'une moins efficace instruction, toutes les deux associées au fait d'être attaché, en tant qu'élève, à des groupes de bas niveaux. De plus, une valorisation d'aspects différents serait aussi mise en place de la part des enseignants face aux groupes concentrant élèves faibles et/ou défavorisés (e.g. valoriser la motivation plus que les résultats) (Van Zanten, 2001). De fait, le *school mix* modulerait les rapports entre enseignants et élèves, pouvant déterminer, entre autres, les croyances que les premiers entretiennent sur leur rôle (Dubet et Martucelli, 1996).

Thrupp et al. (2002) insistent sur le fait que les pratiques enseignantes et les politiques des établissements sont, d'une manière ou d'autre, négociées avec les élèves. Ainsi, les établissements font face à des publics différents à travers une sorte d'adaptation qui touche à la qualité et la quantité de l'instruction, selon Dumay et Dupriez (2004).⁹² Ces deux dimensions seraient donc « affectées par les aspirations et le niveau académique des élèves » (p. 20). De même, le management des établissements serait « conditionné, notamment dans les écoles défavorisées, par la difficulté d'initier des routines de gestion

⁹¹ Wilkinson, I.; Fung, I.; 2002 ; *Small-group composition and peer effects* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 425-447

⁹² Dumay, X.; Dupriez, V.; 2004 ; *Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition* ; Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation, GIRSEF, n°36 ; 22 pp.

efficaces et par l'absence de ressources adéquates » (p. 20). Pour ces auteurs, cette adaptation des processus scolaires ne serait pas directe. Ainsi, le poids du contexte (notamment du *social mix*) doit être analysé, simultanément, comme une contrainte et comme une ressource. Ceci à partir du rapport entre *contexte* et *processus de management*. Ces derniers étant fonction, entre autres, de l'organisation et de l'interprétation locale des directives générales des systèmes éducatifs. Enfin, Dumay et Dupriez (2007)⁹³ trouvent un effet conjoint qui pourrait être pensé comme *climat de la classe*, et qui dérive de l'interaction entre les caractéristiques et les pratiques de l'enseignant, d'une part, et les tonalités dominantes dans la composition de celle-ci, d'autre part. Ainsi, le *climat* de la classe et les opportunités d'apprentissage qui vont avec ne seraient pas « *indépendantes du contexte social* » (p. 401).

De cette façon, un facteur clé des effets de contexte serait la construction d'ambiances entourant les interactions entre les pairs, et auxquelles ceux-ci contribuent tout en se bénéficiant (pour le meilleur et pour le pire). De fait, Opdenakker et Van Damme (2001) trouvent d'importantes relations entre « (...) '*orderly learning environment*' and '*cooperation between teachers*' and the school composition variables mean ability and SES at school level » (p. 422). Ils pointent l'existence d'un effet net de chacune de ces variables, mais aussi d'un effet conjoint de deux dimensions (i.e. *processus* et *composition*), sur les progressions individuelles en mathématiques des élèves de la première année du secondaire, et ceci à niveau initial de compétences contrôlé. Ils soulignent que la composition sociale et scolaire peut moduler, en le diminuant, l'impact des variables dites de processus. En même temps, ils notent que les élèves forts profiteraient davantage d'une composition socio-économiquement aisée du public des écoles et que les élèves faibles gagneraient à être scolarisés dans des écoles hétérogènes d'un point de vue des compétences initiales ; tandis que les élèves moyens ne se verraient pas fortement affectés.

Ces résultats renforcent l'idée selon laquelle l'effet de composition est davantage un effet *médié*. Cela signifie, par exemple, que les influences de la composition du groupe de pairs interagissent avec les processus d'instruction et donc, que leur impact transite

⁹³ Dumay, X.; Dupriez, V.; 2007 ; *Accounting for Class Effect using the TIMSS 2003 Eighth-Grade Database: Net effect of group composition, net effect of class process, and joint effect* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.18, n°4 ; pp. 383-408

principalement par la modulation qu'elles entraînent dans les pratiques enseignantes, (Wilkinson et Fung, 2002). De cette manière, « *these compositional effects may reflect differentially effective instructional practices between higher-and lower-ability groups, differences in norms for teacher and student behavior (e.g., differences in attention, differences in tolerance for call-outs)* », mais ils peuvent aussi, « *(...) reflect measurement artifacts due to imperfect measurement of individual ability.*» (p. 439).

1.4.6 Des critiques à l'encontre de l'importance accordée aux effets de composition

Certains auteurs mettent en question l'importance accordée aux effets de composition dans la recherche et les décisions politiques. Par exemple, Hattie (2002)⁹⁴ souligne que « *good teaching (...) appears to be independent of the class configuration or homogeneity of the students within the class.*» (p. 474). Plus encore, il note la prétention d'améliorer les opportunités d'interaction entre élèves, en changeant la composition des groupes et des classes, n'est pas confirmée, en général, par la pratique. Il pointe donc, que l'effet de la composition des classes n'est que très peu significatif pour expliquer les apprentissages individuels. De ce fait, il critique les modèles basés entièrement sur l'influence et le travail entre pairs (e.g. Parr et Townsend, 2002) car, autant l'ambiance des classes que la fréquence de situations tutorielles ne seraient pas obligatoirement dépendantes ou reliées à la composition de ces groupes. Il souligne que « *there is much advocacy that changing classroom configurations should change the opportunities to implement the various tutorially configured experiences, and that the reduction in heterogeneity of achievement within classes would allow for an enhanced ambient environment and increased frequency of the various mechanisms. However, these opportunities seem to be rarely realized. The processes and mechanisms of peer influences are no more likely to occur in higher- than lower-tracked classes, in smaller than larger classes, or in single-sex than mixed-sex classes. Other more powerful influences dominate classroom configurations.*» (p. 473). Autrement dit, le fait qu'une école décide de regrouper les élèves par classes de niveau ou de réduire la taille de classes, de même que la mise en pratique d'autres politiques comme le regroupement par genre, serait beaucoup moins important en termes d'impact sur les

⁹⁴ Hattie, J.; 2002 ; *Classroom composition and peer effects* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 449-481

résultats scolaires des élèves que la nature et la qualité de l'instruction délivrée en classe. Au plus, il note que « *class-based composition affects only the probability that differential instruction and learning occur, and at most any influence is indirect.* » (p. 474). De ce fait, il rejoint l'idée d'un effet de composition *médié*. « »

Pourtant, Hattie ne manque pas de noter que ce sont les ambiances en classe, de même que les mécanismes et les processus d'apprentissage à promouvoir, les facteurs qui auraient davantage d'influence. Mais, les estimations de l'impact de la configuration des classes (environ $\pm 10\%$ de déviation standard d'après Kulik et Kulik, 1982 cités par Hattie, 2002) ne s'accroissent que lorsque l'enseignant adapte ses méthodes d'instruction aux élèves qu'il a en face de lui. Toutefois, ce changement ne devrait pas signifier une diminution du rythme ou un abaissement des attentes vis-à-vis des progressions possibles des élèves, mais plutôt un changement important dans la nature des activités. Le choix ne serait donc pas de réduire la différence entre élèves forts et faibles, ou de faire accroître les résultats de tous les élèves en même temps en les regroupant selon leur niveau. Pour Hattie (2002) le choix serait plutôt de s'occuper de ce qui se passe « *once the classroom door is closed* » (p. 473) plutôt que de prêter davantage d'attention à l'organisation des classes de par les décisions politiques de l'établissement. Ainsi, Hattie (2002) met en question pourquoi « *teachers and schools persist with these composition effects in the face of the consistent message that they make little if any positive difference* », de même que le fait que « *teachers do not change their instruction to meet the (homogenous) needs of students when there are changes to the composition of the class?* » (p. 474). Selon lui, un problème crucial est l'absence de différenciation dans les pratiques enseignantes selon qu'il s'agisse des classes hétérogènes ou homogènes. Tout se passerait alors comme si les enseignants considéraient que le seul fait d'opérer des changements dans la composition des classes constitue un résultat pertinent en soi. Si la probabilité d'un meilleur enseignement associée à ces changements n'est pas utilisée, le changement ne sert strictement à rien. « *It is worth moving beyond debates about class composition to enhancing the quality of teaching regardless of the compositional effects of the students.* » (p. 474). Bref, plus que « le public » par lui-même, l'important c'est l'usage alternatif des ressources et les modes alternatifs d'arrangement qui se présentent à l'enseignant, en tenant compte du public qu'il a en face de lui (Barr et Dreeben, 1983).

Mais si les critiques représentées par Hattie (2002) sont tout à fait dignes d'attention, il faut avoir à l'esprit que la composition des classes et des écoles n'est pas liée exclusivement aux aspects cognitifs.⁹⁵ D'autres dimensions du développement et de la socialisation des enfants sont à considérer à cet égard, soit de par leur valeur intrinsèque, soit de par l'influence qu'elles exercent sur les apprentissages cognitifs (cf. chapitres n°4 et n°5). Notons que Duru-Bellat et al. (2004a) indiquent que l'étude EEO montrait déjà que la composition raciale des écoles aux États-Unis était liée à des différences significatives concernant les progressions des enfants des minorités (ces derniers réussissaient mieux dans des écoles non-ségrégées). Mais si ces enfants gagnaient en apprentissages à être placés dans des établissements plutôt hétérogènes d'un point de vue social et racial, ils développaient en même temps une image de soi moins bonne que leurs homologues, entourés davantage par des pairs semblables. Par ailleurs, entre les politiques d'intégration à l'école qui ont découlé d'EEO, celle connue comme « *busing* » (i.e. le transfert d'élèves dans des écoles autres que celles de leur quartier d'habitation) aurait montré que la comparaison sociale des arrivants était plus défavorable, tandis que la réduction d'inégalités des résultats était moindre que escompté (Dumay, 2004). En outre, des politiques telles que le *tracking* ou la constitution de classes de niveau dans un même établissement peut engendrer une polarisation vis-à-vis des normes et des comportements. Cette polarisation, souligne Hattie (2002), est basée aussi sur la perception des pairs : les élèves percevraient que ceux qui sont groupés dans les hauts rangs reçoivent une meilleure éducation, plus d'opportunités et plus de prestige.

La composition du public scolaire à n'importe quel niveau dénote donc, ce que l'on peut appeler une ambiance où tiennent lieu des apprentissages et des interactions entre pairs (« *peer learning environment* »). Wilkinson et al. (2002) évaluent que l'impact des effets de composition est décroissant au fur et à mesure que l'on avance vers les niveaux supérieurs de la structure scolaire. Ces effets opèrent donc à travers une série de niveaux, ce que ne signifie pas qu'il ne peut exister des effets directs sur les apprentissages individuels de par la composition des niveaux école ou classe.⁹⁶ Mais

⁹⁵ Le propre Hattie (2002) note que « (T)he direct effects are less related to learning outcomes and more related (typically negatively) to equity and expectations effects by teachers and other participants (students, parents, and principals) » (p. 474).

⁹⁶ « We discern a pattern to the compositional effects. Not only are average effect sizes small—suggesting our indirect and probabilistic notions—they are relatively larger at the group level, somewhat smaller at the class level, and perhaps smaller still at the school level. Specifically, we estimate that the effects observed for within-class grouping average about 0.25; for class-based

ceux-ci seraient plutôt rares et variables dans leur taille et leur sens, et donc, dans leur interprétation. Selon ces auteurs, mesurer les effets de composition au niveau école est difficile car probablement il existe une combinaison d'effets indirects et directs à la fois. Notamment, ils pointent que des effets directs à ce niveau peuvent être liés davantage au degré d'homogénéité du niveau scolaire du groupe d'élèves (ou des « proxys » de celui-ci).

En définitive, si nous assumons les effets de structure comme un phénomène probabiliste, le fait d'altérer la composition des classes ou des groupes ne peut être qu'une voie pour mieux promouvoir d'autres effets positifs. Mais cela ne suffit pas. Il est fondamental de prêter davantage d'attention aux programmes scolaires, à la qualité de l'enseignement et aux attentes des élèves et leur rencontre avec des défis adéquats pour eux (Wilkinson et al., 2002). Autrement dit, tout ce qui « *occur once the classroom door is closed and not by reorganizing which students are behind those doors.* » (p. 532). Dans ce cadre, la maximisation des effets de pairs positifs nécessite, donc, une structuration orientée pour créer une ambiance d'apprentissage comme support des interactions entre pairs (Parr et Townsend, 2002). A l'intérieur de ces interactions entre pairs, l'apprentissage (notamment celui de haut-niveau) peut être véhiculé par certains types de discours et encouragé par des dispositifs généraux (innovations), mais à condition qu'ils soient bien conçus et organisés. A cet égard, Wilkinson et al. (2002) soulignent qu'il existe « (...) *evidence that these innovations promote collaborative processes, broadly conceived, and that these processes are linked to proximal indicators of learning such as increased interest and student engagement, increased production of higher-level cognitive processes, or enhanced learning outcomes* » (p. 532).

configurations, they average about 0.10; and for school-level influences, we judge they average near zero. There is large variability at the school level, suggesting we have not well theorized effects at this level (...) » (p. 522-523).

1.5 Les effets de pairs

Nous avons jusqu'ici noté qu'à l'intérieur des effets généraux associés au contexte, au delà de sa dimension institutionnelle (Duru-Bellat et Mingat, 1988), il existe les effets dits de composition. A leur tour, découlant de ces derniers, nous trouvons un troisième niveau connu dans la littérature comme *effets de pairs* (*peer effects*) et qui peut aussi être compris comme un effet spécifique du *school mix* (Duru-Bellat, 2007). Pourtant, force est de reconnaître que nous sommes encore dans la perspective d'un effet de structure dont les mécanismes restent méconnus et seulement inférés (Dreeben, 2000). Or, depuis le célèbre Rapport EEO jusqu'aux dernières explorations et découvertes, le sujet des *effets de pairs* – leur présence, importance, ampleur, sens, conditions d'existence, etc. – ne fait pas l'unanimité, bien qu'il capture une partie croissante de la littérature en éducation sous différentes approches.⁹⁷

Nous avons déjà commenté aussi qu'effets de composition et effets de pairs ne sont pas des synonymes. Pour la sociologie cette distinction est particulièrement importante, autant d'un point de vue théorique qu'empirique (e.g. Duru-Bellat, 2007, 2003a ; Thrupp et al., 2002 ; Wilkinson et al., 2002). A cet égard, Wilkinson (2002) souligne que « *Compositional effects may arise from measurement artefacts in study design, differential school or classroom and differential teacher practices, as well as peer effects. Differential resources, climates, or practices might be related to the composition of student groups but not strictly to peers* » (p. 398). En même temps, Parr et Townsend (2002) rappellent que « *(U)nderstanding the processes of peer influence is difficult, in part because specific mechanisms do not operate in isolation from other social or classroom influences. Change may occur because of a variety of interacting peer socialization processes, but may also occur because of pre-existing conditions that affect the likelihood of interacting with others who share similar interests and values* » (p. 416).

⁹⁷ On parle en général d'*effets de pairs*, notamment en économie (cf. chapitre n°2), quand on montre que la composition du groupe d'élèves exerce un impact net sur les *outcomes* individuels à partir d'une caractéristique donnée de cette composition, notamment après avoir contrôlé les différences individuelles entre élèves sur la caractéristique à partir de laquelle on regarde la composition du groupe. D'ailleurs, il existe plusieurs définitions opérationnelles du groupe de référence (*groupe de pairs*) : le quartier, l'établissement, la classe, ou encore, la langue parlée, les réseaux à l'intérieur du groupe-classe et/ou les groupes d'amis.

A partir de ces constats, nous pouvons postuler que la composition du public scolaire peut déterminer à un certain niveau les *effets de pairs*. Autrement dit, elle peut influencer la qualité et la quantité des interactions directes entre élèves, mais aussi, les cadres de référence pour des comparaisons sur soi-même (Bressoux, 2009). Comme le notent Thrupp et al. (2002) « (...) *the ambient peer environment of schools is thought to be the setting for a variety of group socialization and internalization processes at the level of pairs and small groups and thus associated with factors that are proximal indicators of achievement, such as motivational constructs like self-regulated learning, beliefs about academic competence, attitudes to learning, academic task values, and expectations for success. The main significance of school composition to such processes and factors is the way it determines the availability to the ambient environment of particular kinds of peers as well as the size and nature of peer sub-cultures. School peers necessarily represent a selection from the available student body. If this varies, so too will peer relations in the ambient environment* » (p. 498-499).

En définitive, la composition des publics scolaires devient un cadre qui entoure et détermine les effets de pairs susceptibles de se produire. Ceci notamment de par la disponibilité des caractéristiques des pairs. Par exemple, si Thrupp (1999) suggère l'existence d'effets de pairs liés à la composition des publics à partir des interactions entre élèves, il note aussi que des nombreuses études ethnographiques menées aux Etats-Unis et en Angleterre illustreraient peu de contact volontaire entre élèves de bas et haut niveau socioéconomique. De plus, nous savons que les caractéristiques agrégées du public exercent une influence sur les processus d'enseignement et de management au sein des classes et des établissements. La principale difficulté serait donc démêler les relations de causalité entre la composition du public, les processus – y compris les *vrais effets de pairs* (Wilkinson, 2002) – et les résultats scolaires.

1.5.1 Un cadre d'analyse général

Suivant Wilkinson (2002) et ce que nous avons commenté jusqu'ici, il y aurait au moins trois principaux niveaux de contexte :

- Le système éducatif, qui définit l'allocation des moyens ainsi que les politiques globales pour le recrutement des élèves, la formation des enseignants, ou encore, les politiques qui encadrent les stratégies et les choix des familles, entre autres.
- L'établissement, où l'on décide les modalités de groupement des élèves, de même que les politiques générales vis-à-vis du travail scolaire et de l'utilisation des moyens disponibles (temps, ressources humaines et matériels, etc.).
- La classe et notamment le maître qui y établit le choix de ses pratiques d'enseignement, et qui y exprime ses croyances et préjugés vis-à-vis de l'ensemble de ses élèves et pour chacun d'entre eux. De même, les élèves qui y tissent des liens, entretiennent des hiérarchies diverses et établissent toutes sortes d'interactions entre eux et avec l'enseignant.

Donc, les effets en éducation existent à l'intérieur d'une série continue et hiérarchisée de niveaux imbriqués (*nested hierarchical layers framework*) (Barr et Dreeben, 1983). D'après Wilkinson (2002) ceci encadre la recherche sur les effets de pairs en deux sens. D'abord, ceux-ci peuvent être examinés à des niveaux différents mais sachant qu'ils sont forcément liés entre eux. Puis, les résultats (*outcomes*) de chaque niveau supérieur devraient être regardés comme des facteurs (*inputs*) influençant à leur tour les résultats des niveaux inférieurs (Barr et Dreeben, 1983). Ceci sous-entend, encore une fois, que les niveaux supérieurs ne présentent pas (beaucoup) d'impacts directs sur les individus, mais d'impacts indirects qui s'expriment par de facteurs intermédiaires (*mediated effects*). Toutefois, Wilkinson (2002) prévient que « *(W)e did not rule out the possibility that school, class or group-level influences might have direct effects on learning, but we thought it unlikely* » (p. 397). La question est donc de comprendre, comment et dans quelle mesure, les caractéristiques des élèves d'une école, classe ou groupe, contraignent ou permettent la réalisation d'expériences d'apprentissage porteuses.

Dans ce contexte, Wilkinson (2002) insiste sur le fait que le véritable « *locus* » des effets de pairs se trouve davantage dans les petits regroupements d'élèves (i.e. pairs directs, cercle d'amis, groupes de travail, etc.) bien que ceux-ci soient encadrés par la composition des unités supérieures (i.e. classes, écoles, quartiers, etc.). Par ailleurs cela est en phase avec les théories psychologiques sur le développement de l'enfant (cf. chapitre n°4). Ainsi, Wilkinson (2002 ; p. 398) dénombre les différentes voies d'expression possibles des véritables effets de pairs.⁹⁸ Ces voies nous les avons regroupées de la manière suivante :

- Voie Normative (*normative group processes*), où les élèves, influencés par les comportements et caractéristiques de leurs camarades, internalisent des normes et des attitudes envers le travail et le comportement scolaire (entre autres) ;
- Voie Comparative (*comparative reference group processes*) où les pairs servent de cadre de référence pour les perceptions de soi-même, des perceptions qui à leur tour influencent le travail scolaire de l'élève, sa motivation, etc. ;
- Voie Directe à partir des interactions entre élèves (*direct student-student interactions*). (cf. chapitre n°3). Par exemple, des élèves qui aident aux autres élèves ou vice-versa, soit dans la classe, soit en dehors de celle-ci ;
- Voie Modulatrice (*dynamics, cycles*), capable de modifier, dans le temps, le travail des enseignants, la matérialisation des opportunités d'apprentissage, et enfin, toute dynamique scolaire qu'implique une *socialisation* pour laquelle la participation des pairs est, ou a été, importante.⁹⁹ Ceci considère l'influence des pairs sur le temps d'apprentissage formel disponible pour chacun, ainsi que sur la qualité d'usage de ce temps ; et plus largement, l'influence des pairs sur les caractéristiques de la classe, les pratiques et attentes du professeur, etc.¹⁰⁰

⁹⁸ « We defined "true" peer effects as the influences of normative and comparative reference-group processes, student–student interactions, and certain dynamics of instruction on learning outcomes.» (Wilkinson, 2002 ; p.398).

⁹⁹ « In some cases, we found that dynamics of instruction might be established from cycles of reciprocal teacher–student influences that evolved over time and into which participants were socialized. Where peers were intimately involved in this socialization process, we regarded these dynamics as a peer effect. » (Wilkinson, 2002 ; p.398).

¹⁰⁰ Wilkinson et Fung (2002) rappellent que le processus d'instruction est de type collaboratif et qu'il est donc, rempli de comportements verbaux et non-verbaux entre enseignants et élèves. « (...) some researchers (...) shown that teachers' instructional strategies may interact with students' behavior and processing to produce differential effects across groups. This research bears directly on the issue of peer effects because it suggests that there are reciprocal influences between students and teachers, and that students and teachers are acculturated or socialized over time into group-specific norms for behavior » (p. 431). Cette voie se différencie des effets médiés de la composition par le fait qu'elle sous-entend plus qu'un moment ou une situation particulière, mais plutôt, des processus de socialisation étalés sur le moyen/long terme.

En définitive, il s'agit de regarder attentivement – dans les analyses empiriques mais aussi chez leur cadre théorique – l'implication (ou pas) des pairs. Cette implication serait éventuellement sous-jacente aux effets de composition préalablement objectivés (Wilkinson, 2002). En même temps, nous savons que l'objectivation d'un effet de composition ¹⁰¹ dépend de la qualité des contrôles appliqués sur la caractéristique principale qui les exprime. Par exemple, si l'on cherche à savoir si les élèves placés dans des classes homogènes progressent mieux que dans des classes hétérogènes, il sera fortement souhaitable de contrôler les caractéristiques individuelles essentielles des élèves, notamment la performance académique antérieure au placement dans ces différents contextes. Une fois établie l'existence d'un effet de composition (i.e. des différences de progressions pour des élèves comparables au départ dues à l'homogénéité/hétérogénéité) il faut se demander si cela est dû, par exemple, à des pratiques différenciées de la part des enseignants (e.g. en s'adaptant au rythme de travail des élèves dans chaque cas) ou bien, si ceci est attribuable aux pairs. L'idéal est alors d'avoir des classes ne se différenciant qu'exclusivement sur un point (ici, le niveau d'hétérogénéité) pour pouvoir ainsi déterminer s'il s'agit d'un effet nécessitant essentiellement des pairs ou non. Dans les deux cas, on peut dire que les pairs exercent une influence mais d'une façon très différente, et surtout, avec des conséquences fort distinctes d'un point de vue politique. Bref, en termes de planification et de politique éducative, c'est n'est pas la même chose se proposer de former des enseignants capables de maintenir un même rythme d'enseignement quel que soit l'homogénéité du public de la classe, que de miser sur l'efficacité intrinsèque des classes de niveau,¹⁰² par exemple.

Toujours est-il qu'encore une fois, comme c'est le cas dans le cadre de toute recherche multivariée, il s'agit d'éviter les biais d'omission (i.e. que les effets trouvés comme étant associés à une variable ne fassent que cacher en vérité l'impact d'autre facteur). Mais, il s'agit aussi de se garder du risque du biais d'agrégation (*ecological fallacy*; cf. annexes méthodologiques). De fait, Wilkinson (2002) et maints autres chercheurs critiquent que des nombreux articles ne font qu'agréger des variables de niveau

¹⁰¹ Ou d'un effet de *traitement* qui dépendrait de la composition (e.g. classes de niveau).

¹⁰² Par exemple, à partir de la croyance que les élèves y apprennent mieux de par la similitude avec leurs camarades et/ou à l'aide de mécanismes psychologiques tels qu'une comparaison plus favorable avec une estime de soi plus élevée (cf. chapitre n°4), etc.

individuel, notamment dans le cas des performances académiques : « (...) *the finding of a significant effect associated with a compositional variable may reflect the influence of other characteristics of the group, class, or school beyond the collective of peers (unless, of course, these other characteristics have been taken into account in the equation)* » (p. 399). Wilkinson et Fung (2002) ajoutent que pour « *evaluate properly peer effects on learning in small groups, we need research that examines group composition (e.g. homogeneous versus heterogeneous ability composition) in relation to instruction, social participation, and student learning outcomes. Only if all four elements are examined in the same study do we have a sound basis for evaluating peer effects.* » (p. 437-438). Notons enfin que dans le cadre d'une modélisation multiniveau, l'existence d'*effets de composition* devrait être indiquée par une contribution significative à la variance entre groupes de la part des variables testées.

Rappelons aussi que la composition du public d'élèves attachée à un niveau de regroupement donné, peut être vue à partir de deux grandes dimensions. D'abord, la quantité, c'est-à-dire, la taille des groupes où les élèves s'insèrent. Puis, la qualité, considérée à partir des caractéristiques données. Comme nous l'avons vu, ces caractéristiques deviennent une manière de définir ou de penser la composition du groupe, en exprimant celle-ci à travers un indicateur (i.e. « *le niveau moyen de* », « *la proportion de* »). A cet égard, la plupart de la littérature en la matière se concentre sur quatre grandes groupes de variables : les capacités (*ability*) des élèves, leur genre, le statut socioéconomique de leur famille et enfin, leur appartenance ethnique ou raciale. Ces deux dernières mesures fonctionnent parfois comme de bons « proxys » du niveau moyen de capacités dans le groupe (Wilkinson, 2002). Quelques recherches ont aussi inclus d'autres variables groupales comme le niveau d'indépendance ou d'autonomie des élèves (cf. Burns et Mason, 2002).

1.5.2 Vers un modèle pour situer et comprendre les effets de pairs à l'école

Remarquons qu'il existe dans la littérature un consensus par rapport au fait que les apprentissages sont davantage prédits par le soutien de la famille et par celui fourni par l'école, tandis que les effets de pairs seraient observés comme étant réduits en taille. Pour ce qui est des inconsistances entre les résultats de recherches qualitatives et

quantitatives par rapport à la présence et à la taille des effets de composition et des effets de pairs, Wilkinson et al. (2002) avancent trois explications à considérer. En effet, au delà des déficiences théoriques et des difficultés à modéliser adéquatement les effets de pairs, ils notent qu'il est possible que :

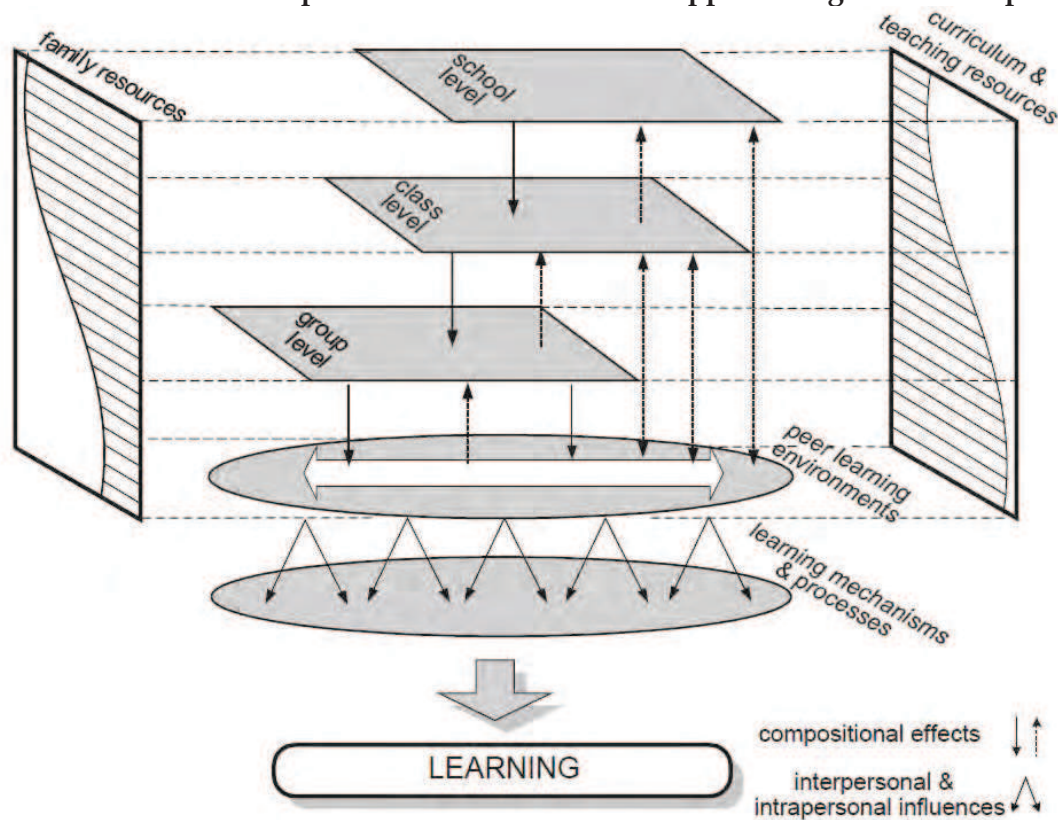
- Soit, les résultats de recherches descriptives sont corrects et donc, qu'il existe des effets de composition et des effets de pairs, mais que ceux-ci ont des faibles conséquences sur les apprentissages, notamment si on les compare avec les caractéristiques individuelles et familiales des élèves ;
- Soit enfin, ces différences des résultats peuvent être liées au fait que les études quantitatives sur les effets de composition les sous-estiment parce qu'elles négligent les relations réciproques entre les élèves, entre élèves et enseignants, et ainsi, avec les équipes de direction et l'organisation scolaire en général.
- Soit, lesdits effets existent mais les études basées sur l'analyse des résultats scolaires (*outcome-based studies*) ont tendance à les sous-estimer parce que le **niveau d'agrégation auquel ces effets opèrent est encore plus petit que les niveaux souvent pris pour la recherche** (classe ou école). De ce fait, l'agrégation en classes, écoles, ou encore en groupes d'instruction, ne serait pas capable de bien capturer les processus réels par lesquels se génèrent ces effets ;

Par ailleurs, la principale caractéristique commune à tous les niveaux de l'organisation scolaire semble être la réciprocité des influences entre élèves, enseignants et équipes de direction des établissements (Wilkinson et al., 2002). Par exemple, « *at the group level, reciprocal student–teacher influences seem to establish group cultures or norms for behavior that differentially support learning. At the class level, different tracks or groups of students can actively construct different classroom cultures, as their actions and reactions influence what is taught* » (p. 523). Ainsi, la notion d'un programme scolaire négocié (Thrupp, 1999) prend tout son sens à partir de cette idée de réciprocité. Pourtant, Wilkinson et al. (2002) notent que ni la taille ni le sens des influences d'un niveau vers l'autre (notamment d'en bas vers le haut) ont pu être bien établis, voire assez bien étudiés. Si la recherche descriptive suggère que ces effets existent et qu'ils sont importants, les études statistiques (*outcome-bases studies*) n'ont pas apporté de lumière sur le sujet.

Conséquemment, à partir de ces réflexions et résultats, Wilkinson et al. (2002) proposent un modèle à strates multiples (*multi-layered model*) où les effets se propagent de niveau en niveau depuis celui de l'établissement à celui de la classe, puis, vers les groupes d'élèves, configurant ainsi d'environnements plus ou moins favorables pour l'apprentissage entre pairs. Nous présentons ce modèle dans la Figure n°1, dont la caractéristique principale est que les effets de composition, mais aussi les effets de pairs proprement dits, sont représentés par des flèches verticales qui ne constituent pas des effets causals mais plutôt une indication de la direction la plus probable de ces influences sur les apprentissages individuels. Il s'agit donc, d'un modèle de propagation des effets de composition de manière indirecte, bien qu'il ne nie pas la possible existence d'impacts directs (flèches non-continues).

Ce modèle amène à regarder les effets de pairs comme étant décroissants au fur et à mesure que l'on s'éloigne du *chantier d'instruction* (« *instructional coalface* »). Celui-ci constitue donc le « front » où prennent place les situations d'apprentissage. Donc, ces impacts deviennent des effets *médiés* par les strates supérieures et par le fait que c'est sur les enseignants que repose la principale responsabilité vis-à-vis des expériences d'apprentissage des élèves. En même temps, le modèle propose des effets réciproques entre niveaux, censés capturer les influences des pairs sur les enseignants et sur l'administration de l'école, dont l'ampleur reste incertaine. De même que le modèle propose différentes strates d'influence sur les apprentissages, il repose sur deux colonnes. D'un côté, les ressources de la famille (encouragements, attentes, langage, capital culturel, capital économique, etc.). D'autre côté, les ressources liées au programme scolaire et à l'enseignement (richesse et pertinence du programme, niveau et qualité des enseignants et de leurs pratiques, attentes, etc.). D'une manière explicite le financement de l'établissement reste exclu, sachant qu'il est présent à travers les ressources de la famille et le choix de l'école. Chacune de ces colonnes exprime des effets différents en taille selon le niveau ou strate dont il s'agit.

Figure n°1 : Modèle conceptuel des influences sur les apprentissages dues aux pairs



Source : *Conceptual model of peer influences on learning* (Wilkinson et al., 2002 ; p. 524)

Ainsi, les ressources de la famille sont davantage déterminantes aux niveaux supérieurs, tandis que l'inverse vaut pour les ressources d'enseignement, sans qu'aucun des deux types ne disparaisse totalement des différentes couches du modèle. En effet, par exemple, les ressources de la famille opèrent davantage à des niveaux supérieurs (choix de classes et/ou écoles, etc.), mais une fois considéré l'intérieur de la classe, celles-ci tendent à être semblables d'un élève à un autre (i.e. elles y montrent moins de variance). Autrement dit, ces ressources aident à former ou à configurer les ambiances d'apprentissage avec les pairs (*peer learning environments*), mais elles le font depuis les niveaux supérieurs sans pour autant avoir un rôle très important dans les interactions entre élèves elles-mêmes. En revanche, les ressources allouées à l'enseignement sont très déterminantes aux niveaux inférieurs et individuels, et moins influentes sur les couches supérieures où elles peuvent toutefois se manifester par ce que les écoles offrent à l'extérieur (prestige, valeurs, qualité du programme, activités extra-programme, etc.). Enfin, pour le niveau groupe au sein des classes, l'impact de ces ressources serait davantage important, d'abord parce que ce niveau est susceptible

d'optimiser l'interaction entre pratiques enseignantes et programmes scolaires. Ceci notamment dans le cadre d'une configuration délibérée de ces groupes, par exemple, à travers de l'usage du tutorat par les pairs (Parr et Townsend, 2002 ; cf. chapitre n°3).

Finalemment, Wilkinson et al. (2002) soulignent que « *A major implication of the conceptual model developed (...) is that there can be major costs of attending to the higher levels of the model, believing that this has a high likelihood of translating into student learning gains. These higher layers must not be ignored, as there can be instances of impact, but in general the costs relate more to not dealing with the lower levels of the model.* » Puis, ils ajoutent que « *The critical tradeoff for policy makers is between attending to school and classroom organizational practices versus improving what happens once the classroom door is closed.*» Donc, « *(W)hether a school attends to its mix, tracks or not, reduces class sizes, implements combination or single-level classes, or has coeducational or single-sex classes appears less consequential than whether the school attends to the nature and quality of instruction in the classroom, whatever the within-class variability in achievement.*» (p. 531-532). Bref, de leur point de vue, incontestablement, ce sont les environnements d'apprentissage à l'intérieur des classes, mais surtout les mécanismes à privilégier ainsi que les processus pour y parvenir, qui déterminent de loin les acquis des élèves.

1.6 Conclusion

De ce premier chapitre, fortement destiné à la description des notions que nous allons visiter tout au long de notre travail, nous voudrions surtout retenir la pertinence de celles-ci. Puis, il faudrait mettre en exergue certaines distinctions et précisions dont la portée théorique et empirique est de première importance. Tel est le cas de la difficulté à donner un plein statut interprétatif à la notion de climat scolaire, ce qui nous invite à chercher plutôt des concepts opérationnels et des variables capables de résumer concrètement ce que l'on cherche à exprimer sous cette notion. Bien sûr, la question des mécanismes qui relient les situations contextuelles aux comportements et résultats des individus, demeure, autant complexe que cruciale. Mais c'est aussi le cas de la distinction précise entre effets de composition et effets de pairs, dont nous verrons qu'elle n'est pas toujours cherchée, ni non plus, analysée dans ces implications pour l'interprétation des résultats. Par conséquent, la manière de définir les effets de pairs

– avec des processus faisant véritablement appel aux autres qu’entourent un individu donné – et l’emplacement ou niveau concret où l’on va situer la probable occurrence de ces effets, représentent deux questions fondamentales pour notre travail. Pour ce qui est des résultats plus proches de la notion et de l’emplacement que nous croyons plus adéquats vis-à-vis des effets de pairs, nous allons les présenter dans le chapitre n°3 de cette partie.

En termes plus générales, considérant les principaux résultats de la recherche sur les effets de composition il faut retenir le caractère *médié* de ces effets, à travers de l’interaction entre processus de management et d’instruction avec les publics scolaires (e.g. Bressoux, 2009 ; Duru-Bellat, 2007 ; Dumay et Dupriez, 2007 ; Thrupp et al., 2002 ; Wilkinson et al., 2002 ; Opdenakker et Van Damme, 2001 ; Thrupp, 1999). En outre, notons qu’un constat important sur les effets de composition – y compris des probables vrais effets de pairs – est que les élèves issus des milieux socialement favorisés semblent moins sensibles à la composition de leurs classes, et en général, aux caractéristiques environnantes (Duru-Bellat et Mingat, 1997¹⁰³ ; Duru-Bellat, 2007). Cela peut même interagir avec le niveau scolaire, comme le montrent les résultats d’Opdenakker et Van Damme (2001) qu’indiquent une plus grande sensibilité envers le *school mix* de la part des élèves forts – après contrôle de leur niveau socioéconomique –, et cela d’autant plus qu’il s’agit d’élèves défavorisés (p. 424). En même temps, il faudrait noter que si ces effets, que l’on peut considérer comme compensatoires vis-à-vis de l’origine sociale, peuvent être réduits en moyenne, ils pourraient être forts pour certaines sous-populations. De plus, ils seraient cumulatifs bien que limités à des seuils (Duru-Bellat, 2007) (e.g. plus de 20% d’élèves favorisés dans la classe commenceraient à donner des effets positifs sur un type donné d’élève, mais pas moins). Bref, les effets directs sur les apprentissages liés à la composition du public scolaire peuvent être parfois encourageants mais il reste à cerner la probabilité de se trouver dans des situations avec le *mix adéquat* (Duru-Bellat et Suchaut, 2005). Par ailleurs, cette compensation semblerait liée au temps, c’est-à-dire, à une période donnée d’exposition pour que ces effets deviennent véritablement influents. En effet, il reste à cerner et à bien comprendre les mécanismes sous-jacents à ces impacts (Duru-Bellat, 2007 ; Dreeben, 2000).

¹⁰³ Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1997 ; *La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d’une pratique à visée égalisatrice* ; Revue Française de Sociologie, Vol.38, n°4 ; pp. 759-789

En définitive, si l'on peut reconnaître que le contexte peut compenser ou handicaper Duru-Bellat (2007a), il faudrait tenir compte de la coexistence d'impacts sur les apprentissages (performances aux tests) avec, en même temps, d'impacts sur d'autres dimensions de la vie scolaire qui peuvent, à leur tour, influencer les acquis scolaires (cf. chapitres n°4 et n°5). Dans ce cadre, Duru-Bellat (2003b)¹⁰⁴ s'attarde sur l'intersection des différentes dimensions reliées aux pairs (i.e. psychosociales, de processus d'instruction et de processus d'organisation) en soulignant que « (...) le contexte crée un climat normatif et psychologique qui colore de façon particulière l'expérience scolaire des élèves. Tous ces processus sont probablement, pris un à un, d'importance mineure, mais ils vont jouer de concert. L'effet du *school mix* est alors la résultante de nombreuses influences convergentes, de nature organisationnelle, instructionnelle ou psychosociale. On comprend alors que cet effet ne soit pas limité aux acquisitions scolaires mais se manifeste aussi sur les attitudes par rapport à l'école et aux contenus scolaires ; celles-ci seraient plus favorables dans les classes hétérogènes, notamment de la part des élèves les plus culturellement éloignés de l'école.» (p. 203). Pour leur part, Thrupp et al. (2002) critiquent le faible nombre d'études quantitatives qui ont considéré à la fois ces trois dimensions – organisationnelle, instructionnelle, psychosociale – de même que leur caractère non-continu dans le temps. Bien entendu, il existe une grande difficulté à établir des « proxys » crédibles pour toutes ces dimensions, mais il y a aussi ceux qui négligent la valeur intrinsèque d'une prise en compte de tous ces aspects. Ces auteurs refusent toutefois les visions fatalistes qui s'empressent de souligner que si de telles difficultés sont insurmontables, il vaut mieux abandonner la quête d'une compréhension approfondie des effets rapportés à la composition des publics scolaires et aux pairs.

Encore une fois, la question des mécanismes par lesquels ces effets agissent reste le cœur de la problématique desdits effets de contexte (cf. Dreeben, 2000), sachant que pour un élève donné le contexte ne serait que la construction interactive entre le *school mix* et le reste des ressources ou inputs (humains et matériels) présents à l'école et la classe, d'une part, et d'autre part, les propres ressources de l'élève ainsi que les perceptions qu'il construit sur différents domaines.

¹⁰⁴ Duru-Bellat, M.; 2003b ; *Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire* ; Carrefours de l'Education n°16 ; pp. 182-206

CHAPITRE II

L'approche économique du contexte et des interactions sociales

2.1 Introduction

Des nombreux travaux en économie de l'éducation attestent que les facteurs familiaux, notamment le capital humain, le statut socioéconomique et le capital culturel dont les familles disposent, restent largement plus importants que les facteurs directement liés à l'école pour expliquer les performances scolaires des élèves (cf. Hanushek et Luque, 2003¹⁰⁵ ; Woessmann, 2003¹⁰⁶). Cependant, cela ne signifie pas que des facteurs associés aux contextes scolaires ne soient pas à considérer ou qu'ils n'aient aucune influence. Carnoy (2003)¹⁰⁷ note que « depuis les années 60, sociologues et économistes estiment les fonctions de production. Malheureusement, ces fonctions étaient mal spécifiées : par exemple, elles n'étaient pas basées sur une théorie d'apprentissage, elles ne distinguaient pas les effets de l'école, de la salle de classe, et de l'étudiant sur le niveau, elles ne corrigeaient pas le biais de sélection (par exemple, l'effet du nombre d'étudiants par enseignant, l'effet de l'école privée) » (p.3). Certaines de ces erreurs d'estimation ont été corrigées ou mitigées (cf. biais de sélection, emboîtement des niveaux). Pourtant, comme l'indique Leclercq (2005),¹⁰⁸ l'économie n'a pas de théorie pour modéliser le comportement des élèves et des enseignants, et elle commence à peine à s'intéresser aux aspects pédagogiques. La

¹⁰⁵ Hanushek, E.; Luque, J.; 2003: *Efficiency and Equity in Schools around the World* ; Economics of Education Review, n°22 ; pp. 481-502.

¹⁰⁶ Woessmann, L.; 2003 ; *European Education Production Functions: What Makes a Difference for Student Achievement in Europe?* ; European Commission: Economic Papers, n°190 ; 78 pp.

¹⁰⁷ Carnoy, M. ; 2003 ; *L'économie de l'éducation : deux thèmes* ; Séminaire IREDU (02-October-2003) ; 7 pp.

¹⁰⁸ Leclercq, F.; 2005 ; *The relationship between educational expenditures and Outcomes* ; Université Paris I et UNESCO ; Documents de Travail DIAL ; 61 pp.

modélisation statistique du processus d'apprentissage serait donc, avant tout, une démarche empirique (Bernard, 2007).¹⁰⁹

A partir de ce cadre général, nous voudrions considérer la perspective économique sur les interactions sociales et les facteurs contextuels comme sources d'influence sur les comportements individuels. Nous allons donc, présenter d'abord le cadre conceptuel général sur les interactions sociales en économie, pour nous centrer progressivement sur ce qui est connu comme *effet de pairs*. Sur ce sujet, nous allons considérer surtout les questions et problèmes méthodologiques reliés à l'objectivation de cet effet. Ensuite, nous allons commenter quelques résultats produits par la littérature économique, notamment ceux rapportés à la forme qui prendrait ledit effet de pairs. Nous allons enfin considérer d'une manière succincte quelques relations théoriques entre l'existence de l'effet de pairs et les marchés scolaires organisés à partir du mécanisme de vouchers.

2.2 La perspective économique des interactions sociales

D'après une revue de la littérature, Lohéac (2004)¹¹⁰ note que, bien que certains économistes du XIX^{ème} siècle aient incorporé dans leurs pensées des notions relatives aux interactions sociales, l'intérêt analytique sur celles-ci n'advient que pendant le XX^{ème} siècle, notamment à la fin des années quatre-vingt. L'émergence et la gravitation de la théorie du Capital Humain (Becker, 1964),¹¹¹ ainsi que l'introduction des comportements des consommateurs dans des *fonctions d'utilité*, se trouvent parmi les cadres d'analyse qui vont donner de plus en plus d'importance à ces notions. Manski (2000)¹¹² note que dès les années quatre-vingt-dix, les économistes ont dû se rendre à l'évidence que toutes les relations inter-agents ne passent pas par le marché et que l'impact des politiques publiques peut être multiplié ou anéanti par l'intermédiaire des

¹⁰⁹ Bernard, J.M.; 2007 ; *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative* ; Thèse Doctorat en Économie à l'Université de Bourgogne. IREDU/CNRS ; 287.pp

¹¹⁰ Lohéac, Y.; 2004 ; *Analyses Microéconomiques des comportements à risque* ; Thèse de Doctorat en Sciences Économiques de l'Université de Paris I ; pp. 93-195

¹¹¹ Becker, G.; 1964 ; *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* ; NBER-Columbia University Press ; 187 pp.

¹¹² Manski, C.; 2000 ; *Economic Analysis of Social Interactions* ; Working Paper n°7580, NBER; 41 pp.

interactions sociales. Ainsi, sous le nom d'interaction sociale on va comprendre en économie toutes les « *interdependencies between individual decisions which are not mediated by markets* » (Brock et Durlauf, 2001).¹¹³ Pour Manski (2000) la particularité de l'économie dans ce cas, c'est « (...) *begin with its conceptualisation of agents as decision makers endowed with preferences, forming expectations, and facing constraints.*» (p.6). Puis, il ajoute que « *A different sense of the particularity of economics comes from comparing the discipline with psychology, which does not begin from the premise that humans have well-defined preferences and expectations.*»¹¹⁴ Bien évidemment, ce dernier point laisse ouverte une riche palette de possibilités dans la construction et l'expression desdites préférences, ce qui n'est pas anodin à l'heure de comprendre *le social* d'après les comportements des individus. En même temps, ceci nous rappelle que la formation de préférences et d'attentes ainsi que la manière de faire face aux contraintes, sont aussi et surtout, un *fait social*. De fait, la définition de l'individu comme étant toujours doté de préférences stables reste un postulat discutable.

2.2.1 La mesure des interactions sociales et de leurs effets

2.2.1.1 La définition du groupe

Entre économistes on parle de trois familles de critères de choix vis-à-vis des interactions sociales. D'abord, la proximité sociale entre individus à partir des caractéristiques sociodémographiques objectives (e.g. âge, niveau d'éducation, revenus, etc.). Puis, ce qu'on appelle l'approche subjective, consistant à demander aux intéressés (i.e. les individus à observer) les comportements permettant d'identifier ceux

¹¹³ Brock, W.; Durlauf, S.; 2001 ; *Interactions-Based Modèles* ; In Handbook of Econometrics, Vol.5, Heckman, J., Leamer, E. (Eds.) ; North Holland, Amsterdam ; pp. 3287–3380.

¹¹⁴ Selon Manski (2000) les préférences s'expriment formellement dans une *fonction d'utilité* ; les espérances à travers de distributions de probabilités ; et les contraintes, voient un ensemble de choix. Les agents sont des unités qu'interagissent entre elles, alors, un agent n'est pas une forme physique mais il est plutôt son statut de preneur de décisions. Ces agents agissent par l'intermédiaire des actions qu'ils choisissent. Lohéac (2004) note qu'une autre approche est donnée par Duesenberry (1949, cité par Lohéac, 2004). Selon lui, les choix de consommation sont des comportements sociaux non seulement économiques. Autrement dit, on désire des choses, mais comment les désirs arrivent-ils, ou encore, comment changent-ils, constituent des phénomènes plus complexes que la seule *fonction d'utilité*.

de leurs proches (*perceived peer behavior*).¹¹⁵ Enfin, le critère le plus répandu et utilisé serait celui de la proximité géographique sous l'hypothèse d'un environnement commun où tiennent lieu des interactions diverses (Gaviria et Raphael, 2001).¹¹⁶ Le groupe de référence est ainsi recruté d'après des critères fondamentalement spatiaux (Lohéac, 2004) : le quartier (e.g. Goux et Maurin, 2004¹¹⁷; Durlauf, 2004¹¹⁸) ; le lieu de travail (e.g. Duflo et Saez, 2002, cité par Loéhac, 2004 ; Falk et Ichino, 2006¹¹⁹) la chambre d'étudiant ou l'étage/couloir (e.g. Sacerdote, 2001¹²⁰; Zimmerman, 2003¹²¹) ; l'école ou le grade (e.g. Hanushek et al., 2003¹²² ; Clark et Lohéac, 2007¹²³) ; la classe (e.g. Zimmer et Toma, 2000 ; Hoxby, 2000¹²⁴; Kawaguchi, 2004¹²⁵; Hoxby et Weingarth, 2006¹²⁶). Remarquons que les amis proches constituent un groupe différent car ils sont choisis par l'individu lui-même et qu'ils ne sont pas forcément proches de celui-ci en termes géographiques. Toutefois, le lien entre groupe d'amis et membres du groupe classe-établissement serait fort (Lohéac, 2004 ; Lubbers et al., 2007).

¹¹⁵ Par exemple, à partir de questions du type « *Donnez le % d'élèves qui font du chaut dans votre classe* ». Si d'après certains ceci permettrait de contourner les problèmes d'endogénéité dans la conformation préalable des groupes (Manski, 1993 ; Kawaguchi, 2004), cela entraînerait un risque *d'enquête auto-réalisatrice* (Haynie, 2001).

¹¹⁶ Gaviria, A.; Raphael, S ; 2001 ; *School-Based Peer Effects and Juvenile Behavior* ; The Review of Economics and Statistics, Vol.83, n°2 ; pp. 257-268

¹¹⁷ Goux, D.; Maurin, E.; 2004 ; *Composition Sociale du Voisinage et Echec Scolaire : une évaluation sur données françaises* ; Présentation au Colloque « Le devenir des enfants de familles défavorisées en France » ; 9 pp.

¹¹⁸ Durlauf, S. N.; 2004 ; *Neighborhood effects*, in Henderson, J. V. et Thisse, J. F. (ed.) ; Handbook of Regional and Urban Economics ; Edition n°1, Vol. 4, Chapter n°50 ; pp. 2173-2242

¹¹⁹ Falk, A.; Ichino, A.; 2006 ; *Clean Evidence on Peer Effects* ; Journal of Labor Economics, Vol.24, n°1 ; pp. 39-57

¹²⁰ Scaredote, B.; 2001 ; *Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates* ; Quarterly Journal of Economics, Vol. 116, n°2 ; pp. 681-704.

¹²¹ Zimmerman, D.J.; 2003 ; *Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence From a Natural Experiment* ; The Review of Economics and Statistics, Vol.85, n°1 ; pp. 9-23

¹²² Hanushek, E.; Kain, J.; Markman, J.; Rivkin, S.; 2003 ; *Does peer ability affect student achievement?* ; Journal of applied econometrics, n°18 ; pp. 527-544

¹²³ Clark, A.E.; Lohéac, Y.; 2007 ; *"It wasn't me, It was them!" Social Influence in Risky Behaviour by Adolescents* ; Journal of Health Economics, n°26; pp. 763-784

¹²⁴ Hoxby, C.; 2000 ; *Peer Effect in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation*. Working Paper n°7867, NBER; 54 pp.

¹²⁵ Kawaguchi, D.; 2004 ; *Peer effects on substance use among American teenagers* ; Journal of Population Economics, Vol.17, n°2 ; pp.351-367

¹²⁶ Hoxby, C.; Weingarth, G.; 2006 ; *Taking Race Out of The Equation: School Reassignment and The Structure of Peer Effects* ; University of Harvard, Inequality & Social Policy Seminar Series, March 20th; 44 pp.

2.2.1.2 Le « reflection problem » analysé par Manski

Les travaux de Manski (1993,¹²⁷ 1995,¹²⁸ 2000) ont été particulièrement marquants pour la littérature en économie sur les interactions sociales et lesdits effets de pairs. Il pointe l'existence des deux types d'effets de pairs apparents : endogènes et corrélationnels. Les premiers sont présents quand le comportement individuel tend à varier avec celui du groupe. Les seconds, seraient dus à des variables qui affectent, à la fois, le comportement du groupe et celui de l'individu. Finalement, ils existeraient des véritables effets exogènes ou contextuels qui prennent place quand les variations dans le comportement individuel se rapportent à des caractéristiques du groupe préalables au *traitement* (i.e. préalables à être exposé aux caractéristiques de ce groupe). Ces derniers correspondraient donc à des vrais effets de pairs. De plus, si les effets endogènes et exogènes poussent à partir de l'environnement social de l'individu, les effets corrélationnels manqueraient de cette dimension sociale (Clark et Lohéac, 2007).

D'après Manski (1995), l'important c'est de reconnaître que l'observation empirique des comportements des individus ne suffit pas, par elle-même, à distinguer trois types d'effet. Il souligne que « *(I) f you do not know something about the way groups form and the way their members interact, then you cannot distinguish between these hypotheses* » (p.2). Ainsi, il formule l'existence d'un *reflection problem* à résoudre dans toute analyse économétrique rapportée aux effets de pairs – « *This identification problem arises because mean behavior in the group is itself determined by the behavior of group members. Hence data on outcomes do not reveal whether group behavior actually affects individual behavior, or group behavior is simply the aggregation of individual behaviors. This reflection problem is similar to the problem of interpreting the almost simultaneous movements of a person and his reflection in a mirror. Does the mirror image cause the person's movements or reflect them?* » (p. 25 ; Manski, 2000) –.¹²⁹ Le problème se pose donc parce que ces deux canaux possibles

¹²⁷ Manski, C.; 1993 ; *Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem* ; Review of Economic Studies, Vol. 60 ; pp. 531-542

¹²⁸ Manski, C. ; 1995 ; *Identification Problems in the Social Sciences* ; Harvard University Press, Cambridge. 172 pp.

¹²⁹ Dans le cadre scolaire, celui-ci peut correspondre, par exemple, à « (...) *the possible simultaneous determination of achievement for all classmates, with high achievement by one student directly improving the achievement of classmates and vice versa.* » (p. 534 ; Hanushek et al., 2003). Cela veut dire que l'on peine à estimer de combien le résultat de l'élève *i* est véritablement expliqué par le résultat moyen du groupe *j*. En termes plus précises, il s'agit d'un problème d'équations simultanées difficile à résoudre (Hanushek et al., 2003).

(véritables effets de pairs v/s effets endogènes ou corrélationnels) ont des implications politiques très différentes l'un de l'autre. De fait, seulement les vrais effets de pairs peuvent jouer un rôle de multiplicateur social de comportements (Manski, 1993, 1995 ; Epple et Romano, 1998¹³⁰ ; Lin, 2005¹³¹). Le *reflection problem* est considéré donc un enjeu majeur dans la littérature économique (Hanushek et al., 2003).

De cette manière, pour faire face à ce phénomène on tente, entre autres, de cerner les problèmes de sélection et d'auto-sélection dans la conformation des groupes ; on met souvent en rapport les effets d'une catégorie avec les effets d'autre (e.g. scolarité moyenne des parents avec résultats individuels). On peut aussi, exploiter les variations – supposées aléatoires – entre les classes ou grades et les cohortes successives au sein des établissements (e.g. Hoxby, 2000 ; Vidgor et Nechyba, 2004¹³² ; Hoxby et Weingarth, 2006) ; ou encore, analyser des groupes aléatoirement constitués d'une manière naturelle (e.g. Sacerdote, 2001 ; Zimmerman, 2003). L'important dans ce cas c'est de trouver une source de variation dans la composition des groupes des pairs que n'implique pas de sélection. D'autres voies ouvertes sont aussi les simulations mathématiques (e.g. MacCoun et al., 2007, Calvo-Armengol et al., 2006¹³³) ou l'expérimentation proprement dite (e.g. Eisenkopf, 2007).¹³⁴

¹³⁰ Epple, D.; Romano R.; 1998 ; *Competition between Private and Public Schools, Vouchers and Peer-Group Effects* ; American Economic Review, Vol.88, n°1 ; pp. 33-62

¹³¹ Lin, X.; 2005 ; *Peer Effects and Student Academic Achievement: An Application of Spatial Autoregressive Model with Group Unobservables* ; Job Market Paper (November) ; 38 pp.

¹³² Vidgor, J.; Nechyba, T.; 2004 ; *Peer Effects in Elementary School: Learning from "Apparent" Random Assignment* ; Mimeo; 39 pp.

¹³³ Calvo-Armengol, A.; Patacchini, E.; Zenou, Y.; 2008 ; *Peer Effects and Social Networks in Education* ; Centre for European Economic Research (IZA), Discussion Paper n°3859 ; 59 pp.

¹³⁴ Eisenkopf, G.; 2007 ; *Learning and Peer Effects* ; Center of European Economics Research (ZEW), University of Konstanz, Discussion Paper n°07/03 ; 11 pp.

2.3 L'effet de pairs comme expression concrète des interactions sociales en économie

2.3.1 La définition et l'importance de l'effet de pairs

Dans la littérature économique on parle d'*effet de pairs* (ou *effets de pairs*) quand les résultats ou *outcomes* individuels (e.g. apprentissages, productivité, comportements socialement (in)désirables, etc.) tendent à s'accroître d'une manière systématique, *ceteris paribus*, de par l'influence – inférée – du groupe dans lequel l'individu s'insère. Ainsi, nous observons souvent des raisonnements du type : un élève entouré des pairs davantage capables et motivés pourrait en bénéficier de différentes manières. Par exemple, voie l'accroissement de la productivité des professeurs, voie l'amélioration des discussions et du climat de la classe, voie la disponibilité de modèles à suivre et des stimula pour se préparer aux épreuves et examens, et même, grâce à l'aide aux devoirs et en classe pour mieux comprendre.¹³⁵ Selon Manski (2000), pour des nombreux économistes les effets de pairs appartiendraient en vérité à un type d'externalité économique qui n'est pas, en général, intériorisée par le marché. Autrement dit, qui n'est pas prise en compte au moment de fixer les prix qui orientent les comportements des agents qui offrent et qui demandent (cf. Sapelli, 2002 ¹³⁶).

Mais ce qui intéresse spécifiquement l'économie de l'éducation est que, si les *effets de pairs* existent, ils peuvent potentiellement affecter grandement l'organisation optimale de l'école (cf. Hoxby, 2000 ; Sapelli, 2002), étant « *potentially a major input into the process of educational production* » (p. 22 ; Ammermüller et Pischke, 2006 ¹³⁷). Ainsi, Foster (2006)¹³⁸ signale que « *(Q)uantifying externalities in education is of interest to policymakers,*

¹³⁵ Comme le font noter MacCoun et al. (2007), la préoccupation pour l'éventuel caractère bâtard (*spurious*) des effets de pairs s'accompagne d'une diversité d'appellations de ceux-ci : « (...) "*norm effect,*" "*contagion,*" "*diffusion,*" "*bandwagon,*" and/or "*information cascade*" effects.» (p. 2-3). Le fond de ces concepts reste parfois flou recouvrant une large panoplie de mécanismes et de processus normatifs différents entre eux, pourtant rarement analysés en eux-mêmes. Nous trouvons souvent d'exemples du type : « *Although one channel for peer effects is students instructing one another, peer effects may also work through classroom disruption, changes in classroom atmosphere, or resources that some students bring with them from home. Peer effects may even work through channels like the way in which teachers react to some students.*» (p. 28 ; Hoxby, 2000).

¹³⁶ Sapelli, C.; 2002 ; *La Economía de la Educación y el Sistema Educativo Chileno* ; Cuadernos de Economía, Año 39, n°118 ; pp. 281-296

¹³⁷ Ammermüller, A.; Pischke J-S.; 2006 ; *Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS* ; Centre for European Economic Research (IZA), Discussion Paper, n°06-027 ; 48 pp.

¹³⁸ Foster, G.; 2006 ; *It's not your peers, and it's not your friends: Some progress toward understanding the educational peer effect mechanism* ; Journal of Public Economics ; Vol.90, n°8-9 ; pp.1455-1475

schools, parents, and teachers interested in efficient educational production given student heterogeneity.» (p. 1455). La plupart des recherches en économie sur ce sujet se sont donc orientées, surtout et fondamentalement, à établir l'existence d'*effets de pairs* (Hoxby et Weingarh, 2006).

Deux questions semblent ainsi croiser beaucoup d'études : a) la présence ou absence d'*effets de pairs* en termes d'impacts directs des caractéristiques sur les individus ¹³⁹ ; et b) la taille et le sens de l'impact de la plus ou moins forte hétérogénéité des pairs. On comprendra donc aisément pourquoi les enjeux méthodologiques font ravage dans la littérature économique sur le sujet. Ceci sachant que les résultats de ces recherches sont loin d'être tous convergents. De fait, MacCoun et al. (2007)¹⁴⁰ notent que des nombreux chercheurs ont abouti en parallèle à la conclusion suivante : « *much of the correlational evidence for "peer effects" was methodologically inconclusive* » (p. 2). Cela dit, « (...) *the fact that a correlation is vulnerable to rival hypotheses does not itself prove that a causal inference is invalid. There are strong theoretical and empirical reasons for believing that peer influence is genuine and important* » (p. 2). En effet, la littérature semble s'accorder sur l'existence, plus ou moins importante, d'effets directs sur différents *outcomes* de la part de certaines caractéristiques du groupe entourant un individu.

A la manière des sociologues, MacCoun et al. (2007) tentent de départager entre ce que l'on peut considérer comme des vrais *effets de pairs* (i.e. « *in the sense of a direct causal influence of one's peers on one's behavior* »), et toutes ces situations que, tout en ayant des liens avec les pairs ('*normlike*' correlations), ne peuvent pas être considérées comme « *true norms effects* » (p. 3). Ainsi, dans le premier cas on peut considérer :

- Les pairs comme source d'approbation, de récompenses et de punitions ;
- Les pairs comme source d'information (« *about 'why to do X', 'how many people are doing X', 'how to do X', and 'where and when to do X'* ») ;
- Les pairs comme source de pression sociale normative informelle ¹⁴¹ ;

¹³⁹ Ces caractéristiques pouvant être le niveau académique, le niveau socioéconomique, la race ou le genre, selon nous l'avons déjà commenté au chapitre précédent.

¹⁴⁰ MacCoun, R.; Cook, P.J.; Muschkin, C.; Vigdor, J.; 2007 ; *Distinguishing Spurious and Real Peer Effects: Evidence from Artificial Societies, Small-Group Experiments, and Real Schoolyards* ; Working Paper n°52 ; JSP/Center for the Study of Law and Society Faculty, University of California, Berkeley ; 19 pp.

¹⁴¹ MacCoun et al. (2007) parlent d' « "*Stigma swamping*" (...) *in which the sheer prevalence of a behavior reduces the informal stigma associated with deviance; like Skinner's "negative reinforcement," this is the removal of a punisher rather than the presence of a reward* » (p. 4).

Puis, parmi le second cas, ils notent :

- Les pairs comme opportunité ou occasion pour faire quelque chose (e.g. partenaires sexuels) ;
- Les pairs comme fournisseurs de ressources habilitantes (drogues, armes, etc.) ;
- Les pairs comme source de légitimation et/ou de banalisation des conduites déviantes dérivant en une diminution du risque de punition ¹⁴² ;
- La variation commune avec les comportements des pairs due aux changements externes ou au développement des individus (« *Pseudomomentum effects* ») ¹⁴³ ;
- Les effets associés à la sélection et à la constitution des groupes (« *assortative mating, differential association, 'birds of a feather', labelling effects* »).

Notons que si MacCoun et al. (2007) considèrent ce second groupe comme faisant partie des *spurious peer effects* ne constituant pas d'influences causales directes, ils notent que chacun de ces mécanismes ou phénomènes a son intérêt politique et théorique par lui-même.

Cependant, en dépit des tentatives théoriques, on revient toujours aux problèmes méthodologiques qui préoccupent la littérature économétrique sur les effets de pairs. D'un côté, et même si les mesures d'attributs des pairs peuvent constituer des variables adéquates comme *proxys* des caractéristiques omises ou mal mesurées (Somers et al., 2004), celles-ci peuvent mener à des résultats biaisés qui généralement exagèrent l'importance des pairs (Hanushek et al., 2003).¹⁴⁴ D'autre côté, et comme cela a été dit,

¹⁴² Ils parlent d' « *Enforcement swamping* » (Kleiman, 1993) *in which the sheer prevalence of a behavior overwhelms enforcement agents, reducing the risk of sanctioning* » (p. 4).

¹⁴³ Cela correspondrait aux effets corrélationnels d'après Manski (1993, 1995).

¹⁴⁴ Par exemple, Lin (2005) note que « *(M)ost of the seemingly strong peer effects become much smaller or statistically insignificant after controlling for the school-grade fixed effects, which indicates the severity of the omitted variable bias and/or the selection bias issues.* » (p. 27). De fait, plusieurs économistes insistent sur l'usage de la méthode dite à effets fixes (e.g. McEwan, 2003 ; Lin, 2005 ; Clark et Lohéac, 2007) pour mieux contrôler la possibilité d'effets spécifiques liés aux écoles, classes, grades ou familles (pour une critique, voir annexes méthodologiques). Notons que l'usage de la méthode dite de Variables Instrumentales (VI) est croissant (e.g. Picketty, 2004 ; Lang et Angrist, 2004 ; Ammermueller et Pischke, 2006). Celle-ci cherche à *instrumenter* les variables indépendantes endogènes de façon à contourner leurs possibles biais. Une autre méthode utilisée est celle d'estimer les *effets de pairs* à différents niveaux de la distribution des résultats, soit par le biais de segmenter la population (e.g. Hanushek et al., 2003), soit en utilisant la technique de régression par quantiles (e.g. Schneeweis et Winter-Ebmer, 2007 ; Schindler, 2003) (cf. annexes méthodologiques). Notons enfin que l'admission de l'existence d'effets fixes (i.e. équivalents dans tous les environnements) suppose en

la nature simultanée des interactions entre pairs fait que la séparation des impacts est très difficile (Manski, 1993, 1995). Enfin, la *temporalité* des influences devient un enjeu non négligeable car tout indique que les effets de pairs s'étendent sur des périodes plutôt longues. Hanushek et al. (2003) notent que « *(I)n peer estimation, ignoring history has a stronger impact. Because members of peer groups tend to have similar experiences over time through systematic neighborhood and school choice, many omitted historical factors will be common to the peer group. (...). Common past and current omitted factors that affect both individual i's achievement and peer achievement will induce a correlation of contemporaneous peer factors and the individual error term (e), making peer effects appear important even when they have no true impact, i.e. even when X and y are identically zero.* » (p. 531). A partir de cette base, Lohéac (2004) met l'accent sur le problème de *l'habitude*, c'est-à-dire, le fait que certaines conduites (des pairs) seraient plutôt durables et qu'elles seraient préalables à l'interaction sociale affectant un individu donné à un moment donné. Pour contourner ce problème, on peut essayer de prendre des variables pairs dites à *retard (lagged)*¹⁴⁵ fonctionnant comme « proxys » des comportements contemporains et permettant ainsi d'éviter le *reflection problem*. Dans ce cas, un individu ne peut plus influencer le passé des autres et on n'est pas en face de la simultanéité directe propre de la nature réciproque des interactions sociales. Encore une fois, est mis en question le caractère aléatoire des variables indépendantes exprimant les effets de pairs et les interactions sociales.

contrepartie la présence de possibles effets aléatoires associés aux contextes. Ceci laisse ouverte la voie aux modélisations hiérarchiques prenant en compte l'emboîtement des données dans la réalité (cf. annexes méthodologiques). Remarquons toutefois, que l'analyse via des modèles statistiques multiniveaux ne fait pas l'unanimité chez les économistes, notamment anglo-saxons.

¹⁴⁵ Gujarati (2004 ; cf. annexes) parle alors de variables endogènes mais décalées ($Y(t-1)$) pour expliquer ($Y(t)$) ; mais aussi de variables exogènes actuelles ($X(t)$) et décalées ($X(t-1)$). En outre, notons que l'approche longitudinale pour étudier les effets de pairs est fortement conseillée par les sociologues (e.g. Duru-Bellat et Suchaut, 2005 ; Thrupp et al., 2002).

2.3.2 Les modèles généraux en économie tentant d'opérationnaliser l'effet de pairs

Si les économistes reconnaissent unanimement la difficulté d'objectiver et préciser une estimation sans biais des effets de pairs, le défi majeur devient donc de montrer que l'objectivation choisie peut être considérée comme étant véritablement exogène et conduisant à des estimations d'un effet causal consistantes et non-biaisées (Hoxby, 2000). Pourtant, l'approche dite classique ou *baseline modèle* est critiquée en tant que moyen adéquat pour bien identifier l'ampleur, le sens et la structure des effets de pairs (Hoxby, 2000 ; Hoxby et Weingarth, 2006). Ce *modèle de base*, de type linéaire, peut être défini comme suit :

$$y_{ij} = \alpha + b_1 \bar{y}_{-ij} + b_2 X_i + \varepsilon_i$$

Où y est un résultat quelconque de l'individu i placé dans le groupe j , résultat expliqué par : a (constante dans la population) ; X (vecteur de caractéristiques individuelles de i associé à son vecteur respectif de coefficients d'impact b_2) ; \bar{y} (valeur moyenne du résultat y pour l'ensemble du groupe j sans compter l'individu i , avec son correspondant coefficient d'impact b_1) ; et ε (un terme qui capture l'erreur de mesure du modèle).

Aux inquiétudes d'analyse déjà mentionnées, ces auteures notent une troisième interrogation pour les études en économie sur le sujet : quelle est la forme des effets de pairs et qui en est davantage bénéficiaire ? Cette question ferait référence aux conséquences politiques des résultats obtenus sous un tel modèle, car : « (...) *the model of peer effects that is probably most popular in practice (the "baseline" model) is one in which peer effects have distributional consequences but no efficiency consequences. (...) under the baseline model, a student's reading score would be affected linearly by the mean reading score of his classmates. Regardless of how one allocates peers, total societal achievement remains the same under the baseline model. In order to give one student a better peer, one must take that peer away from another student; the two effects exactly cancel.* » (p. 2 ; Hoxby, 2000).

Ainsi, Hoxby et Weingarth (2006 ; pp. 6-7) conceptualisent ce *baseline model* comme un *Linear-in-mean Model* qui sous-entend, entre autres, des effets de pairs homogènes (i.e.

équivalents pour tout type d'élève) et caractérisés à partir d'un seul moment (i.e. la moyenne des pairs), puis, sur un seul point (i.e. l'élève moyen). Son problème est que, sans avoir besoin de regarder la manière dont on distribue les pairs, le résultat dans l'ensemble de la population serait toujours le même, limitant ainsi l'extraction de conclusions sur la manière efficiente d'organiser les groupes d'élèves pour rehausser les résultats de l'ensemble. Hoxby et Weingarth (2006) soulignent que l'intérêt politique majeur des effets de pairs – au sein de l'évaluation des politiques de déségrégation sociale et/ou du choix d'école – pourrait être mieux servi par des modèles non-linéaires.¹⁴⁶ Conséquemment, d'après elles, l'enjeu premier correspond à la *structure* des effets de pairs (i.e. qui se bénéficie le plus et dans quelles circonstances ou arrangements) et pointent l'existence de différents modèles possibles concernant la forme de ces potentiels effets de pairs.¹⁴⁷

¹⁴⁶ D'après Gallego et Sapelli (2007), si ces effets existent, ils devraient être le résultat d'une agrégation entre effets positifs (sur certains) et négatifs (sur d'autres). Ainsi, l'effet de pairs serait plutôt linéal (i.e. un pair meilleur qu'un autre aurait toujours une influence positive sur cet autre) ; ou bien, asymétrique (i.e. l'effet positif du meilleur élève de la classe sur le pire de ses camarades est plus important que l'effet de ce dernier sur le premier, par exemple) ; et enfin, que le nombre d'affectés positivement devrait être supérieur à la quantité de ceux qui le sont négativement.

¹⁴⁷ Les modèles proposés par ces auteures sont :

- a) le *Bad Apple Model* et b) le *Shining Light Model*, illustrant respectivement l'impact négatif ou positif de par l'augmentation marginale d'un élève dans le groupe (un élève fort ou faible, disruptif ou discipliné, fille ou garçon, etc.). Notons que l'importance accordée, notamment aux pairs qualifiables de *bad apples* (e.g. disruptifs), a été abordé par différents auteurs (Epple et Romano, 1998 ; Lazear, 2001 ; Figlio, 2007) ;
- c) le *Invidious Comparison Model* qui considère la position relative des élèves dans leurs classes, et donc, l'effet entraîné par un changement dans ces positions de par l'arrivée/sortie d'autre élève ;
- d) le *Boutique Model*, centré sur l'appartenance d'un élève à une masse critique importante dans la classe, masse qui fait possible une meilleure ambiance et/ou une meilleure attention à ses propres besoins d'apprentissage voire moduler les pratiques de l'enseignant. Ce modèle suppose une non-linéarité qui s'exprime par une interaction entre la condition de l'élève et la proportion de semblables dans sa classe ;
- e) le *Focus Model* qui prône l'homogénéité des groupes des pairs comme une condition d'influence positive pour l'apprentissage individuel, et cela même si l'on n'appartient pas au groupe qui définit cette homogénéité au sein de la classe ;
- f) le *Rainbow Model*, opposé au *Focus Model* car il prône l'hétérogénéité des pairs comme une meilleure condition pour les apprentissages de tous ;
- g) le *Single Crossing Model* où les élèves forts et les faibles montrent une sensibilité différente envers l'impact de l'arrivée d'un pair fort ou faible. Notons que ce modèle a été fortement considéré dans les résultats de recherches en sociologie en établissant que les élèves forts se bénéficient davantage des autres élèves forts tandis qu'ils se voient peu affectés par la fréquentation d'élèves faibles (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; p.776). Selon Hoxby et Weingarth (2006) ce modèle prédit, par exemple, que l'arrivée d'un pair faible ne bénéficiera guère aux autres élèves faibles, tandis que dans le cas du *Boutique Model*, cette même situation pourrait avoir un impact potentiellement positif, compte tenu que cela peut moduler la manière de travailler des enseignants les amenant à se centrer davantage sur les besoins de la masse critique d'élèves faibles majoritaires ;
- h) le *Subculture Model* s'occupe des élèves en condition de relative isolation. C'est-à-dire, de ceux qui constituent une subculture et une différence au sein du grand groupe mais qui ne le menacent pas pour autant (i.e. qu'ils n'arrivent pas « (...) to become prevalent enough to form a critical mass » pour être rejetés (p. 8)).

2.4 Quelques résultats de la recherche empirique sur l'effet de pairs

2.4.1 La forme, le sens et la taille des effets de pairs

Si d'un point de vue des politiques éducatives, la forme desdits effets de pairs devient un sujet crucial, l'important est donc de savoir si ces effets sont asymétriques ou non, sachant que les conclusions à tirer d'un cas ou de l'autre ne sont pas les mêmes. Comme nous l'avons signalé il s'agit, pour les économistes, de pouvoir décider des meilleurs regroupements possibles d'un point de vue des apprentissages (i.e. ceux qui maximisent les résultats dans le total). Mais il s'agit aussi de savoir quel type d'élève est le plus sensible au contexte créé par ses camarades.

Parmi les recherches empiriques qui se sont penchées sur ce problème, on compte celles ayant recours à la méthode de régression par quantiles. Ainsi, Schneeweis et Winter-Ebmer (2007) ont testé l'hypothèse que les élèves avec un moindre capital culturel seraient plus influençables par les caractéristiques de leurs pairs. Puis, que les élèves faibles situés au fond de la distribution profiteraient davantage de la présence de bons élèves dans leurs classes – ceci en partie parce qu'ils ont plus de chemin à faire (i.e. plus à apprendre) –. Ces auteurs trouvent que leur *index of cultural communication at home* des camarades aurait davantage un impact fort sur les résultats en maths et en sciences des élèves défavorisés. Ceci quand on les compare à leurs collègues de grade appartenant aux niveaux socioéconomiques moyen et haut.¹⁴⁸ Sur l'ensemble, les auteurs communiquent des effets de pairs positifs, tout en signalant que ceux-ci peuvent être sous-estimés du fait qu'ils prennent le grade et pas la classe comme référence. D'ailleurs, les auteurs notent que ces effets seraient plus importants en langage qu'en maths et en sciences.

Pour leur part, Schneeweis et Winter-Ebmer (2007) confirment, grâce à des régressions par quantiles, que les élèves faibles sont plus affectés en langage par leurs camarades

¹⁴⁸ Ainsi, pour un élève autrichien défavorisé le gain moyen en langage est chiffré à +10% de score PISA pour chaque écart-type de plus dans la distribution de la moyenne de l'« *index of cultural communication in the peer group* » (p. 12) ; tandis qu'un élève situé dans la catégorie moyenne ne se verra bénéficier que par un gain qui n'est que la moitié du premier. De plus, en maths et sciences le gain des défavorisés équivaut à +7%.

que les élèves forts. Plus encore, ceux situés tout en haut de la distribution (au delà du 74^{ème} percentile) ne seraient pas du tout affectés. Nous sommes donc dans le cadre d'assymétries – coïncidentes avec le *Single Cross Model* d'Hoxby et Weingarth (2006) – dont les auteurs notent les conséquences, disant que « *(I)n terms of public policy, the results suggest that a more equal allocation of high-ability students across schools may yield a higher level of achievement and, furthermore, a pareto-improvement. Low ability students can substantially benefit from a high quality peer group, whereas high-ability students are not influenced much when being mixed with low-ability students.* » (p. 12-13). Ces constats rejoignent ceux d'autres travaux en économie (e.g. Zimmer et Toma, 2000 ; Schindler, 2003) mais aussi en sociologie (e.g. Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Duru-Bellat, 2007a), quoi qu'ils restent réfutés par d'autres (cf. Betts et Zau, 2004).¹⁴⁹

Pour sa part, Schindler (2003) a travaillé sur des données PISA (langage) du Danemark, pays dont le système scolaire est délibérément non-sélectif à tout niveau. Cette auteure trouve des effets de pairs positifs à partir du nombre moyen d'années de scolarisation des parents des camarades de classe. La variable hétérogénéité pour cette même mesure devient neutre mais en indiquant le sens d'un effet positif pour les élèves faibles et négatif pour les forts. Les résultats de cette étude « (...) *confirming the suggestion in the peer literature that low achievers are dependent learners* » et que « (...) *the performance of students from more educationally impoverished backgrounds may depend more heavily on school factors as e.g. teacher quality, school resources, and their classmates.* » (p. 34). Les conclusions de Zimmer et Toma (2000)¹⁵⁰ confirment ces constats, dans cinq nations développées en dépit des différences d'administration et d'organisation des systèmes. Ces auteurs trouvent un effet de pairs sur les progressions en mathématiques d'élèves de 8^{ème} grade (13-14 ans) de $+0.25\sigma$ en moyenne.¹⁵¹ Notons que quand ils remplacent leur mesure groupale de capacité des élèves par le niveau scolaire des parents, leurs

¹⁴⁹ Betts, J.R.; Zau, A.; 2004 ; *Peer Groups and Academic Achievement: Panel Evidence from Administrative Data* ; Public Policy Institute of California ; 34 pp.

¹⁵⁰ Zimmer, R.; Toma, E.; 2000 ; *Peer Effects in Private and Public Schools across Countries* ; Journal of Policy Analysis and Management, Vol.19, n°1 ; pp. 75-92

¹⁵¹ Il s'agit de données de l'IEA-1981 pour l'Ontario-Canada, la France, la Belgique, la Nouvelle Zélande et les Etats Unis. La variable dépendante correspond au pourcentage de réponses correctes sur 40 questions. La principale variable effet de pairs est la moyenne des résultats de la classe en début d'année, mais aussi par les proportions d'élèves de haut (forts) et de bas (faibles) niveau, et, en dernière instance, par la proportion d'élèves selon le niveau scolaire et le statut de travail des parents. Ils considèrent, de plus, l'écart-type des scores initiaux et des interactions du type *Single Cross Model* (cf. Hoxby et Weingarth, 2006). De fait, un point très important de cette étude est la présence d'un pré-test en début d'année, ce qui permet de faire des estimations sous la forme de progressions à la manière d'autres études (e.g. Duru-Bellat et Suchaut, 2005).

résultats continuent à être convergents. Ils trouvent aussi un rendement décroissant de l'effet de pairs avec une forme quadratique (i.e. diminuant au fur et à mesure que le niveau de l'élève augmente). Cette forme n'est toutefois pas confortée par d'autres auteurs (e.g. Hanushek et al., 2003 ; Vandenberghe, 2002 ¹⁵²). Par ailleurs, Vandenberghe (2002) prend comme variables des effets de pairs le niveau socioéconomique moyen de la classe et sa dispersion. Il analyse un échantillon transversal sur dix-sept pays avec des modèles hiérarchiques. Il conforte que « (...) *peer effects systematically affect math and science achievement* – $+0.185\sigma$ et $+0.214\sigma$, respectivement –, *even when allowing for clustering (i.e. fixed/random) effects. In other words, the higher the average ability of classmates, the higher will be the local social spillover to a pupil's benefit.*» (p. 13). Il trouve aussi que les élèves faibles sont plus affectés par les caractéristiques de leurs camarades. D'ailleurs, si la forme quadratique n'est pas confirmée, l'hétérogénéité ne montrerait pas non plus d'effets constants et systématiques. Enfin, sur des données chiliennes de 8^{ème} grade, McEwan (2003) estime que l'impact marginal des pairs (i.e. de la moyenne d'années de scolarité des mères) sur les scores individuels aux tests nationaux est de $+0.297\sigma$ en maths et de $+0.30\sigma$ en langage. Ces impacts seraient légèrement décroissants d'ailleurs. D'autres études auraient mis en évidence la présence d'effets de pairs au niveau primaire au Pérou, notamment vis-à-vis de la brèche de résultats entre indigènes et non-indigènes (cf. Cueto et Agüero, 2004 ¹⁵³ ; Sakellariou, 2008 ¹⁵⁴).

Pour six pays d'Europe, au niveau primaire aussi (4^{ème} grade), Ammuermeller et Pischke (2006)¹⁵⁵ trouvent un effet moyen en langage de +0.11 points pour chaque écart-type de leur indice de capital culturel, mais ne confirment pas d'effets non-linéaires. Pour sa part, Vidgor et Nechyba (2005)¹⁵⁶ trouvent un effet de pairs positif, léger et significatif ($+0.03\sigma$) sur les résultats aux tests de 5^{ème} grade en mathématiques et écriture aux Etats-Unis. Ils montrent aussi que noirs et latinos semblent peu sensibles

¹⁵² Vandenberghe, V.; 2002 ; *Evaluating the Magnitude and the Stakes of Peer Effects analysing Science and Math Achievement across OECD* ; Applied Economics, Vol.34, n°10 ; pp. 1283-1290

¹⁵³ Cueto, S.; Agüero, J.; 2004 ; *Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: Peer-effects como determinantes del rendimiento escolar* ; Consorcio de Investigación Económica y Social, Perú ; 41 pp.

¹⁵⁴ Sakellariou, C.; 2008 ; *Peer effects and the indigenous/non-indigenous early test-score gap in Peru* ; Education Economics, Vol.16, n°4 ; pp. 371–390

¹⁵⁵ L'Allemagne, la France, l'Islande, les Pays Bas, la Norvège et la Suède.

¹⁵⁶ Vidgor, J.; Nechyba, T.; 2005 ; *Peer Effects in North Carolina Public Schools*. Working Paper, Duke University ; 32 pp.

aux proportions de leurs semblables, mais que les blancs perdent à être scolarisés dans des classes à forte présence de noirs ou de latinos. De même que Burke et Sass (2008),¹⁵⁷ leurs résultats soulignent que le niveau classe s'avère beaucoup plus explicatif des effets de pairs que les niveaux grade ou établissement, ce qui renforce l'importance inférée des interactions entre élèves. Par ailleurs, Vidgor et Nechyba (2005) trouvent que les élèves forts se placent davantage dans des établissements à grande taille. Ils estiment que ces élèves gagneraient à être scolarisés dans des classes stratifiées, pourtant, ils confirment que l'hétérogénéité de la classe peut être un levier d'amélioration des résultats qui serait davantage important pour les élèves les plus faibles (« *The benefits of mixed-ability classrooms increase as a student's own ability declines.* » ; p.21).

Enfin, Hoxby et Weingarth (2006) montrent que les élèves bénéficient des qualités de leurs camarades (*peers' ability*) mais à condition que celles-ci ne soient pas trop éloignées des leurs. Ces auteurs considèrent que leur évidence « (...) *does not suggest that complete segregation of people, by types, is optimal. This is because (a) people do appear to benefit from interacting with peers of a higher type [Ajoutons : « Of course, because we find general support for the notion that higher achieving people are better peers all else equal » (p. 33)] and (b) people who are themselves high types appear to receive sufficient benefit from interacting with peers a bit below them that there is little reason to isolate them completely. What our evidence does suggest is that efforts to create interactions between lower and higher types ought to maintain continuity of types.* » (p. 33) (NB. : le souligné est notre). D'après ces constats, l'isolation d'individus en groupes tout à fait homogènes de par leur niveau de résultats ne serait pas conseillée, de la même façon que les groupes bimodaux ou multimodaux ne le seraient pas non plus. Tout ceci, sachant que, « *some focus is good* » (p. 33),¹⁵⁸ c'est à dire une trop grande amplitude du niveau au sein des

¹⁵⁷ Burke M.A.; Sass, T.R.; 2008 ; *Classroom Peer Effects and Student Achievement* ; CALDER Working Paper n°18 ; 53 pp.

¹⁵⁸ Ainsi, selon Hoxby et Weingarth (2006) le *Linear-in-Means (baseline) Model*, de même que le *Single Crossing Model* sont contestés dans leur capacité à rendre compte, à eux seuls, du phénomène. Il faudrait donc les considérer en même temps que les modèles *Focus* et *Boutique*. « *If a student is initially very high achieving and his classroom has a high median, then he benefits most from peers who are also very high achieving. They, first, reinforce the critical mass at his "Boutique" and, second, drag the median slightly in his direction. This movement of the median means the class's focus shifts slightly in his direction. Yet, there is little chance of bimodality developing, which would cause the "schizophrenia" the Focus model suggests is bad. The same initially high scoring student in a classroom with a low median benefits most from peers who are on his side of the median but not far from the classroom median. The new peers' advent moves the class's focus in his direction but they do not generate bimodality. In contrast, the advent of other anomalous, high achieving peers is a mixed blessing*

classes ne serait pas optimal en termes de constitution du groupe. Toutefois, pour comprendre les *effets de pairs* il ne suffirait pas de considérer les résultats du groupe comme étant indépendants du niveau de l'individu. Par ailleurs, un autre résultat important de cette étude est que la race et le niveau socioéconomique des camarades n'ont pas d'impacts assez significatifs si le niveau académique est bien pris en compte (cf. chapitre n°1, Thrupp et al., 2002).¹⁵⁹

2.4.2 D'autres études portant sur l'effet de pairs

Consignons que d'autres analyses sur les effets de pairs ont pris comme cible l'enseignement supérieur, notamment en profitant de l'allocation aléatoire des étudiants dans des dortoirs (Sacerdote, 2001 ; Zimmerman, 2003), maisons d'accueil (Foster, 2006) ou encore, dans des groupes de travail (Carrell et al., 2007).¹⁶⁰ Si ces études arrivent à des résultats pas tout à fait concordants sur la forme des effets de pairs,¹⁶¹ il est important de noter qu'ils convergent sur le fait que les pairs influencent non seulement les scores aux tests, mais surtout, des décisions et d'attitudes diverses. De plus, Sacerdote note que ses résultats « (...) provides some evidence that the reference group or relevant peer group can differ dramatically across different activities and outcomes » (p. 703) tandis que Carrel et al. (2007) soutiennent le besoin d'une « (...) proper identification of the relevant peer group in (...) estimations » (p. 22).

D'autres études encore, se sont centrées sur l'expérimentation mettant en exergue le fait de se focaliser sur la situation et l'ambiance même où prendraient place les éventuels effets de pairs. Ces démarches peuvent s'associer aux théories

to a high scoring student in a classroom with a low median. The new peers reinforce his Boutique but, in so doing, generate a distribution that is bimodal and, thus, anti-Focus.» (p. 27).

¹⁵⁹ D'après ces auteures, cela laisserait voir que les peurs de ségrégation sociale sont exagérées et que les politiques allant à l'encontre de ces phénomènes sont trop optimistes. Les décideurs politiques devraient alors prêter plus d'attention à la distribution des pairs en termes de niveau académique (*distribution of achievement*).

¹⁶⁰ Carrel, S.; Gilchrist, R ; Fullerton, R.; West, J.; 2007 ; *Peer and Leadership Effects in Academic and Athletic Performance* ; Working Paper ; 42 pp.

¹⁶¹ Si Zimmerman (2003) trouve que les étudiants faibles affectent plus leurs compagnons que les étudiants forts, Sacerdote (2001) trouve, à l'opposée, que les mauvais étudiants auraient un impact plus léger que les bons. Board (2009) note que ces deux non-linéarités illustrent deux formes de voir le rendement à échelle de l'effet de pairs selon la théorie économique. Pour le premier cas il s'agirait d'un rendement décroissant qui exhorterait à ségréguer les étudiants faibles. Pour le deuxième, le rendement serait croissant revendiquant plutôt la mixité.

psychologiques sur la facilitation et/ou l'apprentissage social, liées à la présence d'autres individus vus comme une pression, un stimulus ou encore, un modèle.¹⁶² Dans ce cadre, une expérience de laboratoire en situation d'apprentissage menée par Eisenkopf (2007), montre évidence sur les mécanismes d'interaction entre pairs pendant l'apprentissage.¹⁶³ En effet, il trouve qu'étudier avec des pairs (situation traitement) apparaît associé à une amélioration des apprentissages en comparaison à un travail en solitaire (situation contrôle). Ainsi, une coopération active entre pairs maximiserait le profit que l'on peut tirer d'une période ou d'un moment d'apprentissage. Cependant, quand on considère des sous-groupes, les résultats de cette étude invitent à prendre en compte d'autres facteurs. Par exemple, seuls les élèves des grades supérieurs bénéficieraient des capacités pour leur partenaire, de même que les individus avec une haute performance, d'un côté. D'autre côté, les élèves participant à des associations sportives ou artistiques auraient toujours une meilleure performance et influenceraient davantage aux autres. Enfin, l'effet de pairs serait davantage vérifié pour les garçons. Ceci rejoindrait d'autres recherches (cf. Gneezy et Rustichini, 2004, cité par Eisenkopf, 2007) dans le sens que les garçons réussissent mieux des tâches en situation de compétition, en considérant que le moment de la coopération dans cette expérience (après le premier test et avant les autres) incite les individus à agir en situation de concurrence. Enfin, l'auteur note que le fait d'assembler des individus performants semble augmenter les effets de pairs et que ceux qui étudient tout seuls nécessiterait de la compensation ailleurs.

Ces résultats amènent l'auteur à considérer que « (...) *the impact of a good partner depends on the subject itself. Only good subjects (who solved four or more puzzles in the first test) benefit from an increasing ability of the partner.* » (p. 7). D'après Eisenkopf (2007), les dénommées compétences sociales seraient aussi, voire plus, déterminantes que les capacités des partenaires elles-mêmes. Cela semble cohérent avec l'impact persistant de la variable « appartenir à un club » dans le sens où une certaine expertise des interactions avec les autres pourrait être vue comme une condition préalable pour que

¹⁶² C'est le cas des couples de travailleurs analysées par Falk et Ichino (2006), où l'effet de pairs augmente la productivité totale étant particulièrement important pour les individus à basse productivité.

¹⁶³ Il était demandé aux élèves (n=85) de trouver la solution d'un puzzle logique avec deux tests d'essai et une période de préparation. Ceci avec deux groupes : témoin et contrôle (i.e. 56 élèves accompagnés et 29 seuls). Tout cela avant de passer un test individuel de performance finale. L'assignation des pairs était aléatoire et le premier test appliqué était intégré dans des analyses de régression multivariée ultérieures.

les capacités des pairs bénéficient à quelqu'un. Notons toutefois que dans son expérience, Eisenkopf trouve que la situation est plutôt inverse : celui qui participe à des clubs sociaux n'est pas affecté par ses partenaires. En revanche, lui, affecte positivement les performances au test final des non-participants à des clubs sociaux. Pourtant cela n'est guère étonnant car il se peut que la capacité à influencer découle justement de cette expertise sociale minimale (ce qui suppose aussi des effets de pairs préalables, du moins, d'une exposition préalable à des situations impliquant des pairs). En effet, suivant les résultats d'Eisenkopf (2007) on pourrait penser à l'impact indirect des activités extra-programme sur les performances des élèves. Ceci sachant que ce type d'activité est davantage présent chez des établissements à public favorisé (Duru-Bellat, 2003a). Bref, l'exercice de ces activités apprendrait aux élèves – d'une manière explicite ou pas – à mieux interagir entre eux et à mieux tirer profit de leurs relations et des caractéristiques de leurs partenaires. Nous pourrions donc, nous demander si des tels dispositifs et situations façonnent ou non la disposition et la sensibilité des individus à l'effet de pairs.

En outre, certains économistes se sont intéressés au rôle des pairs considérés comme disruptifs (cf. Lazear, 2001¹⁶⁴ ; Figlio, 2007¹⁶⁵ ; Ammermüller, 2007¹⁶⁶ ; Aizer, 2008¹⁶⁷ ou encore Neidell et Waldfogel, 2008¹⁶⁸ pour le cas du préscolaire). Lazear (2001) a notamment proposé un modèle théorique sur l'effet négatif du comportement des pairs disruptifs à partir de la probabilité qu'a un élève donné d'être interrompu dans son apprentissage par un autre élève. Son analyse part de la base que l'enseignement est un bien public et donc, qu'il est soumis à des problèmes de congestion (i.e. à un excès de demande reflété, par exemple, par les sollicitations faites au professeur). Dans ce cadre, la taille des classes devient un input important dont les résultats contradictoires et d'ampleur modeste vis-à-vis de son impact s'expliqueraient davantage par le fait que les recherches négligent souvent les dynamiques de la classe. Ces dynamiques seraient

¹⁶⁴ Lazear, E.P.; 2001 ; *Educational Production* ; Quarterly Journal of Economics, Vol.116, n°3 ; pp. 777-803

¹⁶⁵ Figlio, D.; 2007 ; *Boys Named Sue: Disruptive Children And Their Peers* ; Education Finance and Policy, Vol.2, n°4 ; pp.376-394

¹⁶⁶ Ammermüller, A.; 2007 ; *Violence in European Schools: Victimization and Consequences* ; Centre for European Economic Research (IZA), Discussion Paper, n°07-004 ; 36 pp.

¹⁶⁷ Aizer, A. ; 2008 ; *Peer Effects and Human Capital Accumulation: the Externalities of ADD (Attention Deficit Disorder)* ; Working Paper NBER, n° 14354 ; 47 pp.

¹⁶⁸ Neidell, M.; Waldfogel, J.; 2008 ; *Cognitive And Non-Cognitive Peer Effects In Early Education* ; Working Paper NBER n°14277 ; 41 pp.

fonction des caractéristiques des élèves. Dans ce contexte, le modèle de Lazear (2001) est fondé sur la disruption comme un mécanisme concret des effets de pairs où la demande de temps que les élèves disruptifs représentent auprès des enseignants porte un préjudice pour eux mais aussi pour leurs camarades. Ainsi, « *strict discipline is a substitute for small class size* » (p. 794) et l'important est donc le coût pour que la première s'impose comme dynamique. L'auteur pointe que son modèle « *implies that better students are optimally placed in larger classes, and further, that educational output is higher in the large classes, despite the reduced teacher-student ratio* » (p. 798). En même temps « *class-size reductions provide better results for disadvantaged and special needs children* » (p. 799).

Des travaux récents (Aizer, 2008) ont tendance à confirmer la relation positive entre la réduction de la taille de classes et les comportements potentiellement disruptifs sous le modèle proposé par Lazear. Pour sa part, Figlio (2007) note que le regroupement d'élèves fait souvent coïncider les élèves faibles avec les disruptifs et/ou les moins engagés. Il estime, d'une part, l'impact de la présence des pairs disruptifs et trouve un effet négatif et significatif en Maths semblable pour filles et garçons (d'environ 4 points sur 100 pour chaque élève disruptif de plus). D'autre part, il estime la probabilité qu'un élève de prendre un comportement indiscipliné de par la présence d'un compagnon disruptif. Il trouve que les garçons sont plus disponibles que les filles à prendre, eux aussi, un comportement disruptif en classe. Toujours est-il que Lazear (2001) et d'autres auteurs, ne considèrent pas le potentiel effet bénéfique de la coopération entre pairs, ignorant ainsi une partie de la réalité quotidienne des classes (Eisenkopf, 2007). D'ailleurs, le modèle de Lazear conduit nécessairement à voir comme situation idéale d'enseignement le tutorat, avec un élève par maître (cf. Bloom, 1984).¹⁶⁹ Toutefois, il admet le besoin de mieux définir ce qui constitue une disruption. De fait, ils note que « *Males who interrupt their teachers more might be more engaged in the class, raising the value of the educational experience. The optimal amount of student participation is not zero.* » (p. 792).

Enfin, notons d'un côté, l'existence d'une variété de sujets portant sur les effets de pairs associés à l'école (e.g. délinquance, consommation). D'autre côté, rappelons l'existence de lignes de recherche travaillant sur des phénomènes de réseau et/ou avec

¹⁶⁹ Bloom, B.S.; 1984 ; *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring* ; Educational Researcher, Vol.13, n°6 ; pp. 4-16

des groupes de référence au niveau des amis (cf. Clairk et Lohéac, 2007 ; Lin, 2005 ; Calvó-Armengol et al., 2006). Ces dernières recherches nous permettent de visualiser que le débat sur la mesure de l'effet de pairs, ainsi que l'avancée des méthodes économétriques pour ce faire, est encore loin d'être clos.

2.5 Les effets de pairs comme facteur déterminant des systèmes (marchés) scolaires

Comme nous l'avons remarqué, un aspect très important de la recherche en économie de l'éducation tient à la constitution et au fonctionnement des marchés scolaires, basés notamment sur le choix d'école (plus ou moins libre) de la part des familles. Les effets de pairs et les critères de choix selon les pairs constituent donc, des problèmes majeurs pour la recherche. Concrètement, Epple et Romano (1998) – puis Epple et al. (2003)¹⁷⁰ et Figlio et al. (2004)¹⁷¹ – ont développé et testé un modèle théorique d'équilibre général pour un système scolaire caractérisé par l'existence des prix et par la sélection d'étudiants, mais, tout en postulant la présence d'effets de pairs (i.e. que les résultats individuels sont aussi fonction de la qualité des pairs). Ce modèle prédit, entre autres, que la présence de *vouchers* augmenterait la part d'effectifs dans le secteur privé et que la concurrence entre les établissements entraînerait des diminutions des frais de scolarisation dans le privé pour les élèves de meilleur niveau scolaire.¹⁷² Cela conduirait les systèmes scolaires à une stratification socioéconomique et académique des établissements, entre secteur privé et public d'une part, puis à l'intérieur du secteur privé, d'autre part (i.e. à une hiérarchisation de celui-ci).

Dans une démarche semblable, Board (2009)¹⁷³ s'attarde sur la relation entre le marché et la constitution des groupes des pairs, en proposant un modèle susceptible de rendre compte des différentes sphères de la vie sociale, dont l'école. Il prédit et montre que la

¹⁷⁰ Epple, D.; Romano, R.; Sieg, H.; 2003 ; *Peer Effects, Financial Aid, and Selection of Students into Colleges and Universities: An Empirical Analysis* ; Journal of Applied Econometrics, Vol. 18 ; pp. 501-525

¹⁷¹ Figlio, D.; Epple, D.; Romano R.; 2004 ; *Competition between private and public schools: testing stratification and pricing predictions* ; Journal of Public Economics, Vol.88 ; pp. 1215-1245

¹⁷² Par exemple, un étudiant à forte valeur académique pourrait demander des réductions des frais de scolarité de par le fait qu'il apporte à son école une ressource importante. Ceci est le cas des quelques universités au Chili, lesquelles offrent aux étudiants ayant obtenu un score élevé aux tests d'entrée au supérieur des fortes réductions, voire l'annulation, des frais de scolarisation.

¹⁷³ Board, S.; 2009 ; *Monopolistic Group Design with Peer Effects* ; Theoretical Economics, n°4 ; pp. 89–125

provision privée d'école, sous la forme de *maximisation des profits*, conduit à des distorsions majeures vis-à-vis de la *maximisation du bien-être* dans la structure des groups, en même temps que celle-ci s'éloigne de la *solution efficiente* (i.e. la meilleur allocation de ressources pour les meilleurs résultats). Ces deux distorsions se manifesteraient, d'une part, par un effet de ségrégation sociale, notamment par de l'auto-sélection, et d'autre part, par un effet d'exclusion (p. 117). Board (2009) indique qu'il est difficile de prévoir l'exacte relation entre effets de pairs et systèmes de *vouchers*. Il souligne que la *peer technology* n'est pas encore assez bien comprise et qu'elle peut varier énormément d'un environnement à l'autre. Puis, qu'il faudrait regarder davantage du côté des cadres théoriques pour mieux définir quels aspects de cette technologie sont les plus importants et pertinents. Il faudrait donc, d'abord, préciser ce que l'on cherche dans les données « (...) *rather than working with a single functional form, which contains many hidden assumptions.*» (p. 94). Pourtant, l'une des implications du modèle pointé par Epple et Romano (1998) est que, si les effets de pairs (en termes de capitaux culturels, scolaires, etc.) sont davantage importants pour les élèves faibles et défavorisés, la ségrégation consubstantielle aux systèmes de *vouchers*, n'améliorerait pas la qualité de l'ensemble, notamment, sachant que les élèves faibles sont, forcément, des élèves assistés (Schindler, 2003).

2.6 Conclusion

En économie, il existe une production très abondante sur les effets de pairs. De plus, celle-ci est croissante depuis la dernière décennie et reste étroitement liée à la sophistication des méthodes économétriques. Dans ce cadre, nous voudrions surtout retenir que la littérature en économie sur les interactions sociales, notamment sur les effets de pairs, offre une très riche palette d'analyses à considérer. Si les discussions méthodologiques semblent parfois l'emporter, il n'est pas moins vrai que l'apport de cette science en termes d'outils d'analyse reste fort important, voire incontournable, pour mieux comprendre le sujet. En même temps, des telles réflexions portent en soi des aspects théoriques à ne pas négliger, mais qui ne peuvent pas non plus, être assumés comme allant de soi. De fait, un bon exemple de ce besoin de regard approfondi est l'imprécision permanente, chez la plupart des études, entre ce qui serait un effet de composition et ce qui constituerait un véritable effet de pairs.

Certainement, l'existence d'impacts directs, quoi que réduits, des caractéristiques moyennes des camarades de classe d'un élève, semble un fait plutôt bien établi à l'aide des modèles de fonction de production plus ou moins sophistiqués. Pourtant, la discussion reste très ouverte vis-à-vis de la forme de ces effets (cf. Schneeweis et Winter-Ebmer, 2007 ; Hoxby et Weingarth, 2006 ; Schindler, 2003), et donc, sur les meilleures manières d'allouer cette ressource contenue dans l'hétérogénéité des élèves dans un système scolaire donné. S'interroger à cet égard devient un enjeu incontournable à notre avis.

En outre, les politiques d'assignement d'élèves entre écoles et entre classes, notamment d'après leurs capacités et leurs résultats scolaires, représentent un sujet majeur au sein des analyses économiques – mais aussi sociologiques – sur l'école (Bressoux, 2009). Cette révision de littérature nous invite donc fortement à considérer, autant la sélection entre-établissements (i.e. le choix de l'école de par les familles et les pratiques d'accueil et d'expulsion des établissements) que celle pratiquée au sein des écoles (e.g. les classes de niveau). Enfin, nous voudrions avoir à l'esprit les résultats et les débats sur les relations entre les politiques de choix d'école, les mécanismes du type *voucher*, la ségrégation socio-scolaire et les effets de pairs potentiels (cf. Epple et Romano, 1998 ; Board, 2009). De même, le probable effet de compensation entre taille de la classe et discipline (cf. Lazear, 2001) constitue un point à tenir en compte *a posteriori*.

Une piste d'analyse qui nous semble fondamentale, et qui a été pourtant à peine insinuée par les travaux sur l'enseignement supérieur mais aussi par la recherche expérimentale d'Eisenkopf (2007), est constituée par les conditions et les dispositions nécessaires pour que les effets de pairs aient lieu, notamment, sur les élèves potentiellement bénéficiaires. En effet, d'après la lecture de ces travaux, on pourrait postuler que les effets de pairs, du moins à un certain niveau, peuvent être très sensibles au fait que les individus soient « disponibles pour » (i.e. disponibles à réaliser certaines tâches, à imiter, etc.). Ceci pourrait être davantage visible dans le cas des étudiants du supérieur, dont les enjeux et les contraintes et l'(auto)exigence seraient plus présentes que dans le primaire ou le secondaire. Ainsi, la sentence « (...) *the impact of a good partner depends on the subject itself* » (p. 7) peut représenter une voie davantage éclairante sur une partie des mécanismes par lesquels les effets des pairs prennent

place, renforçant au passage le besoin d'un regard plus près des situations concrètes d'apprentissage plutôt que restreint à des unités trop larges (cf. chapitres n°1 et n°3).

Finalement, notons que dans le cadre des discussions scientifiques et politiques au Chili, les effets de pairs sont devenus un grand sujet de controverse (cf. chapitre n°6). Par exemple, selon Beyer (2007b),¹⁷⁴ le probable effet de pairs positif correspondrait plutôt à une croyance qui n'a pas beaucoup de soutien dans les faits, notamment quand on arrive à contrôler les biais de sélection/formation de groupes dans les écoles et les classes. Au mieux, d'après lui, si un tel effet existe il serait très modeste.¹⁷⁵ Cependant, à l'encontre de Beyer (2007b), de Sapelli (2002) et d'autres, Carnoy (2007) relève que l'expérience chilienne suggère que « (...) *greater inequality in the distribution of students does not produce higher average student performance* » (p. 114). De fait, il note que « (...) *bringing a relatively few low income students into each of many already existing private schools through a limited targeted voucher program as in Colombia is much more likely to benefit lowincome students through "peer effect" than a Chilean-type plan that creates many new for-profit private schools of questionable quality.*» (p. 111). Un constat soutenu aussi par Gauri et Vawda (2003).

¹⁷⁴ Beyer, H. ; 2007 (b) ; *Una educación de más calidad: algunas reflexiones* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 205-242

¹⁷⁵ Dans un autre article, Beyer (2007a) fait une revue de la littérature économique sur les effets de pairs. Bien qu'il considère les principales limitations dans ce champ, il fait quelques erreurs grossières. Par exemple, il invalide les résultats de McEwan (2003) disant : « *(P)ara Chile, el estudio de McEwan (2003) encuentra un efecto compañero positivo pero pequeño, aunque tiene algunos defectos importantes que hacen poco confiable sus estimaciones. El principal es que no controla por características del estudiante, y la variable que intenta controlar por efecto compañero es la educación promedio de la madre, que probablemente está correlacionada con las características del estudiante.*» (p. 229 ; Beyer, 2007a). [Trad.: « *Pour le Chili, l'étude de McEwan (2003) trouve un effet de pairs positif mais réduit, même s'il a quelques défauts importants qui donnent peu de confiance dans ses estimations. Le principal est qu'il ne contrôle pas par les caractéristiques de l'élève, et la variable qu'il prétend contrôler comme effet de pairs est la moyenne d'éducation de la mère, qui probablement est corrélée avec les caractéristiques de l'élève* »]. Pourtant, si nous regardons la Table N°3 de McEwan (2003 ; pp. 137-138) nous constatons qu'il contrôle, au niveau de l'élève, par la scolarité des deux parents, le genre, l'appartenance ethnique et les livres à la maison.

CHAPITRE III

L'entraide des élèves et l'usage du tutorat par les pairs

3.1 Introduction

En toute logique, les élèves placés dans les mêmes classes ont maintes opportunités de travailler ensemble à l'école, soit, de manière préméditée et structurée, soit, d'une manière spontanée et recouvrant une ample gamme des contacts possibles. Si les contacts peuvent se différencier de par leurs fins, profondeur, durée, situation, etc., parmi ceux-ci il existe, sans doute, l'aide des uns envers les autres. A chaque étape du cursus scolaire les élèves sont confrontés à une telle réalité, laquelle fait partie du quotidien et du vécu scolaire.

Topping (1988)¹⁷⁶ note que le fait de prendre l'aide des uns envers les autres comme une ressource éducative, voire comme une méthode, n'est pas un fait nouveau. On retrouve ses origines à l'aube des sociétés avec une préconisation plus formelle de la part de Comenius au XXVII^{ème} siècle (Baudrit, 2000).¹⁷⁷ Pourtant, cette idée n'a vu ses premières applications systématiques que dans l'Angleterre du XXVIII^{ème} siècle, notamment sur la forme d'un *monitorat*, avec Andrew Bell, puis Joseph Lancaster (Baudrit, 2000). Dès la seconde moitié du XX^{ème} siècle un intérêt scientifique a été porté sur le tutorat, spécialement vis-à-vis de ce que l'on va connaître plus tard comme *apprentissage coopératif*. Avec l'essor des théories socioconstructivistes de l'apprentissage (cf. Piaget, Vygotsky) un regard plus attentif a été porté sur les pratiques organisationnelles et pédagogiques au sein des classes, notamment celles qui font appel au travail conjoint entre élèves (Pour des synthèses voir Baudrit, 2000 et

¹⁷⁶ Topping, K.J.; 1988 ; *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning* ; Brookline Books, Cambridge, MA ; 117 pp.

¹⁷⁷ Baudrit, A.; 2000 ; *Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique* ; Revue Française de Pédagogie. Vol.132 ; pp. 125-153

2005,¹⁷⁸ et Webb et Mastergeorge, 2003 ¹⁷⁹). Autrement dit, on va s'intéresser aux pratiques qui donnent plus ou moins de systématisation à l'aide réciproque entre élèves, visant de ce fait à maximiser les apprentissages mais aussi à les rendre accessibles à tous. Alors, même si nous savons qu'elles peuvent recouvrir des expériences très diverses, il serait difficile de ne pas voir la portée théorique mais aussi politique et pratique d'un tel champ de recherche.¹⁸⁰

3.2 Différentes formes de penser le tutorat et l'entraide

Consignons d'abord que, seulement du côté du tutorat comme pratique, on peut distinguer plusieurs modalités dont les plus importantes se rapportent à : a) adulte tuteur/enfant tutoré ; b) élève majeur tuteur/élève mineur tutoré (*cross-age tutoring*) ; puis c) le tutorat entre élèves d'un même âge/grade scolaire. Il existe de plus, une panoplie importante de possibilités pour chaque modalité, tenant entre autres, au degré d'expertise et de préparation préalable du tuteur (académique et relationnelle) ou à l'absence ou présence d'un cadre structuré pour ce type de dispositif (Cohen et al., 1982).¹⁸¹ Plus largement, Bensalah et Berzin (2009)¹⁸² vont parler des situations caractérisées en général par la rencontre d'un novice et d'un expert.

¹⁷⁸ Baudrit, A.; 2005 ; *Apprentissage coopératif et entraide à l'école* ; Revue Française de Pédagogie, n°153 ; pp. 121-149

¹⁷⁹ Webb, N.M.; Mastergeorge, A.M.; 2003 ; *Promoting effective helping behavior in peer-directed groups* ; International Journal of Educational Research, Vol.39, n°1-2 ; pp. 73-97

¹⁸⁰ Par exemple, cet intérêt croissant pour le tutorat entre pairs a vu un certain envol à partir du programme NCLB (*No Child Left Behind*) aux Etats-Unis. Il existe d'ailleurs une gamme importante de formes et de protocoles référés au tutorat par les pairs (types et caractéristiques de séances, contenus, nomenclatures, manuels, etc.). Il faudrait noter donc que l'analyse de ces pratiques ne semble pas exempte du biais de militantisme vis-à-vis de leurs avantages. En outre, des programmes ayant recours au tutorat et orientés à la hausse des performances scolaires des élèves en condition de pauvreté et/ou de faiblesse académique, ont été appliqués dans différents pays (e.g. Mena, 2005 pour le Chili ; Duflo et al., 2007 dans le cas de l'Inde), soit au niveau de l'enseignement supérieur (e.g. Goethals et al. 1999 ; Danner, 2000), soit chez de l'école obligatoire (e.g. Suchaut, 2009 ; Bensalah et Berzin, 2009 ; Mattattal, 2009). A l'instar de Baudrit (2000) disons que ces initiatives ne font que renouveler des propos déjà tenus à différents moments de l'histoire, tant en Europe comme aux Amériques.

¹⁸¹ Cohen, P.; Kulik, J.A.; Kulik, C.L.C.; 1982 ; *Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings* ; American Educational Research Journal, Vol.19, n°2 ; pp. 237-248

¹⁸² Bensalah, L.; Berzin, C.; 2009 ; *Les bénéfices du tutorat entre enfants* ; L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Vol.38, n°3 ; pp. 325-351

Dans le cas du tutorat par un expert adulte, les travaux de Bloom (1981,¹⁸³ 1984) ont été particulièrement éclairants vis-à-vis du potentiel de cette méthode, pouvant amener des élèves comparables à des hauts degrés d'acquis qu'ils n'auraient pas obtenu dans des conditions habituelles d'enseignement.¹⁸⁴ Mais le propre Bloom (1981) note que « *(T)utorial help (one-to-one relation between teacher and learner) represents the most costly type of help and should be used only where alternative procedures are not effective.* » Puis, il continue en indiquant que « (...) *The tutor, ideally, should be someone other than teacher, since should bring a fresh way of viewing the idea or the process. The tutor must be skillful in detecting the points of difficulty in the student's learning and should help him in such a way as to free student from continued dependence of him* » (p. 162). Bien entendu, l'objectif de Bloom n'était pas de s'attarder sur le tutorat en soi (ses caractéristiques et possibilités) mais de démontrer qu'il est possible et nécessaire de changer les méthodes d'enseignement au sein de l'école, puisque à l'évidence tout le monde (95%, du moins) peut apprendre. Bloom se place alors dans le cadre d'un tutorat pris comme un substitut de la classe (Cohen et al., 1982) et non pas comme un complément de celle-ci. Toutefois, pour ce dernier cas, force est de reconnaître qu'il existe aussi une grande diversité d'expériences, notamment en dehors des cours ou de la classe – e.g. voir Duflo et al. (2007),¹⁸⁵ pour le *Balsakhi Program* en Inde, ou Suchaut, (2009),¹⁸⁶ dans le cas de l'*Aide individualisée en classe de seconde (AIS)* en France –, mais aussi pour celles prenant lieu au sein de la classe et/ou autour d'elle.

Si parmi le premier cas nous allons rencontrer, parmi d'autres, le tutorat entre élèves d'âge différent, dans le seconde cas on va parler plutôt du tutorat par les pairs (*peer tutoring*). Ce type d'interaction faisant délibérément intervenir les pairs directs des élèves constitue celui qui nous intéresse davantage dans ce chapitre. En effet, il répond à une stratégie d'instruction qui consiste à générer des partenariats entre élèves, notamment dans le cadre d'une hétérogénéité importante dans les classes. En général il correspond à la mise en relation des élèves forts avec d'élèves faibles pour des séances

¹⁸³ Bloom, B.S.; 1981 ; *All Our Children Learning. A Primer For Parents, Teachers, and Other Educators* ; McGraw-Hill, New York ; 275 pp.

¹⁸⁴ Bloom (1984) explicite les résultats des comparaisons entre le tutorat par un adulte expert (*one-to-one tutoring*) avec la pédagogie de maîtrise (*mastery learning*) et l'enseignement conventionnel (*conventional group instruction*).

¹⁸⁵ Duflo, E.; Banerjee, A.; Cole, S.; Linden, L.; 2007 ; *Remedying education: evidence from two randomized experiments in India* ; Quarterly journal of economics, Vol. 122, n°3 ; pp. 1235-1264

¹⁸⁶ Suchaut, B.; 2009 ; *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs* ; Communication aux 2^{èmes} Rencontres Nationales sur l'Accompagnement ; St. Denis, Avril ; 16 pp.

structurées de travail. Rohrbeck et al. (2003)¹⁸⁷ soulignent que ceci correspond, avant tout, à une stratégie de la part de l'enseignant (« *systematic, peer-mediated teaching strategies* » ; p. 240), tandis que Parr et Townsend (2002) remarquent que le tutorat est un système « (...) *of learning and development that evolve in joint interactions that are usually initiated by the teacher.*» (p. 404). A leur tour, Ginsburg-Block et al. (2006) notent que le terme *peer tutoring* peut recouvrir « *dyadic peer tutoring and smallgroup cooperative learning interventions* » (p. 732), mais aussi parfois l'idée d'un *small-group collaboration, interactions* ou *instruction* (Webb et al., 2006¹⁸⁸ ; Parr et Townsend, 2002 ; Wilkinson et Fung, 2002), ou encore, celle de *peer-based learning* (Webb et Mastergeorge, 2003).

Ainsi, nous allons parler en termes généraux plutôt de *peer-assisted learning strategies* (PALS) (Fantuzzo et al., 1997), tout en distinguant aussi des variantes possibles, notamment le *tutorat réciproque* (*reciprocal peer tutoring* ou RPT ; Fantuzzo et al., 1992¹⁸⁹) ou l'*apprentissage mutuel* (Bruner, 1996, cité par Bensalah et Berzin, 2009). Ce dernier type de tutorat suppose, entre autres, l'interdépendance des élèves pour l'accomplissement des tâches et donc, pour la construction de connaissances. Il s'agit dans ce cas d'une stratégie d'apprentissage collaboratif à part entière et dans laquelle deux élèves ou plus s'alternent dans les rôles tuteur/tutoré. Une différence avec les catégories précédentes est alors que cette modalité peut concerner plus d'une relation à la fois, c'est à dire, plusieurs élèves en même temps.¹⁹⁰ Pourtant, en nous centrant sur les PALS nous allons considérer davantage ce que l'on décrit comme *tutorat fixe* ou *unidirectionnel*, correspondant en général à une situation typique de rencontre entre novice et expert, ou plus précisément, entre un élève fort qui aide à un élève faible. La littérature semble s'accorder sur le fait que dans le cadre de la classe cette ressource donnerait à l'enseignant des nombreuses possibilités, pouvant répondre mieux aux

¹⁸⁷ Rohrbeck, C.A.; Ginsburg-Block, M.D.; Fantuzzo, J.W.; Miller, T.R. ; 2003 ; *Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°2 ; pp. 240-257

¹⁸⁸ Webb, N.M.; Nemer, K.M; Ing, M.; 2006 ; *Small-Group Reflections: Parallels Between Teacher Discourse and Student Behavior in Peer-Directed Groups* ; The Journal of the Learning Sciences, Vol.15, n°1 ; pp. 63-119

¹⁸⁹ Fantuzzo, J.W.; King, J.A., Heller, L.R.; 1992 ; *Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis* ; Journal of Educational Psychology, Vol.84, n°3 ; pp. 331-339

¹⁹⁰ D'après Fantuzzo et al. (1992), parmi les effets du RPT on compte des gains cognitifs ainsi que des bas niveaux d'affliction contre hauts niveaux de satisfaction. Ceci par rapport aux élèves des groupes contrôle (placebo et *independent unstructured learning format*). Il s'agirait donc d'une modalité adéquate pour faire réussir des élèves en risque et des élèves avec difficultés moyennes. Combinée avec des récompenses, cette méthode peut aboutir à des gains très importants en comparaison à l'usage non-structuré du tutorat. En outre, les élèves montreraient plus de contrôle sur leur propres progrès, développant davantage des conduites positives et de la motivation intrinsèque que des élèves participant à des activités non-structurés.

besoins de chaque type d'élève (Topping, 1988 ; Fuchs et al., 1997¹⁹¹; Parr et Townsend, 2002 ; Wilkinson et Fung, 2002 ; King, 2002¹⁹² ; Webb et Mastergeorge, 2003 ; Bournot-Trites et al., 2003¹⁹³; Baudrit, 2005 ; Mattattal, 2009¹⁹⁴). De ce fait, certains auteurs notent qu'il s'agirait d'un outil potentiellement efficace dans la lutte contre les inégalités sociales à l'école, compte tenu qu'il permet de tirer vers le haut les élèves les plus démunis scolairement et socialement (Bensalah et Berzin, 2009 ; Rohrbeck et al., 2003).

3.3 Les bases théoriques de l'apport du tutorat par les pairs

Bensalah et Berzin (2009) notent le lien entre les situations de tutorat et/ou de rencontre interactive entre un novice et un expert, avec la *théorie du développement social* de Vygotsky (1934 cité par Bensalah et Berzin, 2009). Webb et Mastergeorge (2003) citent aussi Piaget (1932) et sa *théorie de l'apprentissage* avec la notion du *conflit sociocognitif* (Doise et al., 1975).¹⁹⁵ Notons au passage que les réflexions de ces articles ne sont pas éloignées entre elles, ni totalement distantes de la *théorie de l'apprentissage social* (Bandura, 1977) ou encore, de celle de *la socialisation par les pairs* (Harris, 1998) que nous avons déjà commentées en général (cf. chapitre n°3). Si celles-ci s'inscrivent dans des courants en psychologie de l'apprentissage très différents, elles ne font cependant pas l'objet principal de notre recherche.

Pour sa part, la perspective Vygotskienne apporte la notion de « *zone de développement proche* » de l'enfant apprenant comme un aspect central pour comprendre l'utilité et l'existence de l'entraide entre élèves. Plus concrètement, Webb et Mastergeorge (2003) notent que l'opérationnalisation de la notion de zone de développement proche « (...)

¹⁹¹ Fuchs, D.; Fuchs, L.S.; Mathes, P.; Simmons, D. ; 1997 ; *Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity* ; American Educational Research Journal, Vol.34, n°1 ; pp. 174-206

¹⁹² King, A.; 2002 ; *Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing* ; Theory into Practice, Vol.41, n°1 ; pp. 33-39

¹⁹³ Bournot-Trites, M.; Lee, E.; Séror, J.; 2003 ; *Tutorat par les pairs en lecture: une collaboration parents-école en milieu d'immersion française* ; Revue des Sciences de l'Éducation, Vol.24, n°1, pp. 195-210

¹⁹⁴ Mattattal, C. ; 2009 ; *Peer Assisted Learning Strategies: The Potential and Promise of Peer-Mediated Learning for Struggling Readers in Elementary School Classrooms* ; Canadian Society for the Study of Education 37th Annual Conference; May 24 ; 16 pp.

¹⁹⁵ Doise, W.; Mugny, G.; Perret-Clermont, A.N.; 1975 ; *Social interaction and the development of cognitive operations* ; European Journal of Social Psychology ; Vol.5, n°3 ; pp. 367-383

manifests the difference between what a child can achieve independently and what she can accomplish with help from a more experienced and capable person. With the help of a more-skilled person, a process of negotiation and transformation enables the less-competent person to carry out a task or solve a problem that the latter student could not perform without assistance (a process sometimes called scaffolding (...) or guided participation ; (...)).» (p. 75) ; puis, ces auteures ajoutent que « (I)n the Piagetian perspective, peer collaborative settings provide opportunities for all students to learn and relationships are assumed to be reciprocal and equal » (p. 76), égalité qui serait la base de l'interdépendance fonctionnelle pointée par Baudrit (2005). Néanmoins, les différents modèles de construction de connaissances, dépassent pour l'instant notre propos. Ainsi, au delà des différences et des nuances entre approches, nous retiendrons surtout, le rôle central dans la construction des apprentissages individuels joué par la rencontre des élèves ayant entre eux un certain déséquilibre de connaissances et de compétences. En conséquence, et d'après une perspective plus générale, nous prendrons volontiers en considération les propos de Parr et Townsend (2002) quand ils soulignent que « (S)ocial constructivist and socialisation theories provide likely explanations of how social interaction facilitates development (Palincsar, 1998). Processes that operate between and among peers that directly or indirectly influence the mechanisms that promote learning are related to structures within the learning context. It is likely that each peer learning environment is influenced by processes and mechanisms that are multiple, overlapping, and complex (Knight & Bohlmeier, 1990) with no one to one mapping.» (p. 414).

D'une manière plus spécifique, Bensalah et Berzin (2009) notent qu'il existerait un *continuum* entre *tutelle* et *imitation*, dont les variantes dépendent du degré de conscience de son rôle qu'aurait celui potentiellement le tuteur ; mais aussi, de la possibilité d'arriver à des moments, plus ou moins durables, d'équilibre des savoirs et/ou des savoir-faire entre deux élèves dans une situation d'échange (p. 326). Il y aurait donc, trois grands processus d'interaction visant l'acquisition de connaissances d'après ces auteures : l'imitation, la tutelle et la co-construction. Ainsi, si les mécanismes d'apprentissage – où l'on compte l'observation, l'imitation et l'internalisation (Parr et Townsend, 2002 ; p. 414) – seraient assez présents dans des environnements configurés davantage par le tutorat. Si pour les deux phases initiales signalées, les configurations tutorielles montreraient des effets plutôt indirects sur les apprentissages, la restructuration cognitive qui suppose la dernière (i.e.

l'internalisation) serait plus fréquemment associée aux interactions conjointes, montrant des effets plus directs sur les acquis en termes de connaissances. Enfin, Parr et Townsend (2002) notent que les processus et mécanismes qui opèrent dans un environnement d'apprentissage sont fortement associés à des facteurs proches des résultats académiques, mais qui ne sont pas les résultats d'apprentissage eux-mêmes. Il s'agit en effet des *motivational constructs* tels que les capacités d'autorégulation de l'apprentissage (métacognition, actions stratégiques, etc.), les sentiments et les perceptions sur soi-même, les motivations et les attitudes envers l'apprentissage, la valeur assigné aux tâches scolaires, de même que les attentes de réussite. Ainsi, le cas des ambiances structurées sous forme de tutorat et/ou d'entraide ne seraient pas l'exception, mais plutôt l'exemple, d'une mise en phase de ces différentes sous-dimensions.

3.4 Les effets du tutorat par les pairs

Dans l'une de plus importantes revues de littérature sur l'efficacité du tutorat, Cohen et al. (1982) concluent que « *(T)he message from the educational literature on tutoring programs seems clear enough. These programs have definite and positive effects on the academic performance and attitudes of those who receive tutoring. Tutored students outperformed their peers on examinations, and they expressed more positive attitudes toward the subjects in which they were tutored. Tutoring programs also had positive effects on children who served as tutors. These tutors not only developed more positive attitudes toward the subjects that they were teaching, but they also gained a better understanding of these areas.* » (p. 244-246). Sur cinquante-deux dispositifs analysés, l'impact moyen sur un élève donné par rapport aux élèves des groupes contrôle, était de $+0,40\sigma$ ($\epsilon-t=0,07$) sachant que quarante cinq études montraient un impact positif, dans six il était négatif et un seul le montrait comme neutre. Notons que d'après les auteurs l'effet des dispositifs structurés d'aide par les pairs était de près de $+0,50\sigma$ sur les élèves tutorés. Ceci étant presque le double du cas des interventions non-structurées ($+0,26\sigma$) et sachant que pour les élèves tuteurs il n'avait pas d'effets différenciés. Cohen et al. (1982) rapportent aussi une augmentation non systématique mais possible de l'estime de soi pour les élèves tuteurs. Il existerait aussi un feed-back entre la performance postérieure du tuteur et la perception de soi du tuteur (i.e. une attente de confirmation des résultats). Enfin,

d'après Topping (1988), les principales caractéristiques rapportant des effets positifs du tutorat auraient été, parmi d'autres, la formation des tuteurs, la structuration des interventions, l'usage de la modalité d'âges différentes (*cross-age*), des projets à court terme, ainsi que le tutorat en mathématiques et les interventions envers des élèves faibles.

Ultérieurement, d'autres études, de plus en plus précises sur le type de situation tutorielle et sur les protocoles qui y sont attachés ont été menées. De nos jours deux méta-analyses récentes ont été conduites, centrées davantage sur ce que l'on connaît comme dispositif PAL déjà indiqué. Si l'une de ces méta-analyses porte sur les effets du tutorat sur les apprentissages (Rohrbeck et al., 2003), l'autre s'intéresse aux variables non-cognitives, (Ginsburg-Block et al., 2006).¹⁹⁶ Le premier de ces travaux considère quatre-vingt-dix études conduites au niveau primaire. Il conclut à un effet positif et significatif de ces dispositifs – effet estimé en moyenne, pondérée, de $+0,33\sigma$ –, avec une efficacité plus importante dans les premiers degrés de scolarité ainsi qu'en milieu urbain et auprès des élèves défavorisés et appartenant à des minorités raciales. Les auteurs notent aussi l'inexistence des différences significatives entre mathématiques et lecture. Par ailleurs, notons au passage que pour le niveau préscolaire, Fuchs et al. (2001)¹⁹⁷ trouvent que les enfants avancent davantage dans la création de concepts et significats en mathématiques à partir des interactions et des activités avec leurs pairs. Plus encore, l'efficacité des dispositifs PAL serait même possible pour des élèves ayant des handicaps d'apprentissage (Fuchs et al., 1997).

La deuxième méta-analyse porte plus précisément sur les dimensions : compétences sociales, estime de soi et comportement. Ainsi, Ginsburg-Block et al. (2006) analysent trente-six études portant sur les six grades du primaire et trouvent des effets plutôt modérés, quoi que significatifs, de la part des interventions PAL sur ces dimensions. Ces auteurs confirment aussi le lien positif entre l'évaluation de soi et les compétences sociales avec les performances académiques. Puis, ils notent que, bien que certaines dimensions ne soient pas toujours prises par les études analysées, les dispositifs PAL

¹⁹⁶ Ginsburg-Block, M.; Rohrbeck, C.; Fantuzzo, J.W.; 2006 ; *A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning* ; Journal of Educational Psychology, Vol.98, n°4 ; pp. 732-749

¹⁹⁷ Fuchs, L.S.; Fuchs, D.; Karns, K; 2001 ; *Enhancing kindergartners' mathematical development: Effects of peer-assisted learning strategies* ; The Elementary School Journal, Vol.101, n°5 ; pp. 495-510

s'avéraient davantage plus efficaces dans les domaines non-cognitifs pour des élèves défavorisés que pour leurs homologues favorisés, de même que pour les minorités ethniques. Un accroissement des impacts positifs serait aussi associé à des contextes urbains (au lieu de suburbains et ruraux), et Dans le cas de l'estime de soi, les premières années de scolarité (1^{er} à 3^{ème} grades vs 4^{ème} à 6^{ème}) seraient davantage porteurs pour ce type d'intervention. Ce dernier résultat peut être consistant avec le déclin documenté par la littérature pour cette dimension (cf. chapitre n°3), de même qu'avec l'existence des bonnes perceptions de soi en termes de relations sociales chez les élèves du primaire (cf. chapitre n°4).

Au total, les deux méta-analyses commentées confirmeraient globalement la littérature précédente (cf. Cohen et al., 1982 ; Topping, 1988) montrant que l'efficacité des dispositifs de tutorat par les pairs semble, d'abord, avérée pour toute population (Mattatall, 2009) quoi qu'avec des modulateurs pouvant l'augmenter. Puis, qu'elle serait présente tant pour des domaines cognitifs comme non-cognitifs, ce que d'autres études plus générales avaient aussi insinué (cf. Opdenakker et Van Damme, 2000). Dans ce cadre, Baudrit (2005) insiste fortement sur la définition précise des interventions concernant le tutorat. Il note que les modalités et les caractéristiques de dispositifs jouent fortement comme de modérateurs des effets que, bien qu'étant positifs en moyenne, ne s'avèrent pas présents dans tous les cas ni avec la même intensité. En effet par exemple, Rohrbeck et al. (2003) indiquent que l'usage de récompenses au travail interdépendant entre élèves ¹⁹⁸ montre un fort impact sur les résultats académiques qui différencie les dispositifs ayant recours à cette pratique de ceux qui ne le font pas. Il serait pareil dans le cas des compétences sociales et de l'estime de soi. De même, le degré d'autonomie octroyée aux élèves, par exemple dans la sélection de récompenses et des objectifs, aurait un impact différenciateur sur les deux domaines, cognitif et non-cognitif ¹⁹⁹ ; ou encore, la mise en place d'évaluations individualisées serait plus performante que celles du type groupal. La structuration préalable des interventions semble réapparaître comme un facteur d'efficacité d'après

¹⁹⁸ « *Interdependent group reward contingencies are believed to strengthen the quality of peer interactions by establishing a common goal, promoting peer encouragement, reinforcing effort, and establishing norms that emphasize academic achievement* » (p. 251).

¹⁹⁹ Par exemple, Ginsburg-Block et al. (2006) notent que « *In the PAL literature, opportunities for student autonomy are often linked to the use of reward contingencies in which students manage their own goal setting, monitor progress, evaluate progress, select rewards, or administer rewards. Programs that had three or more of these opportunities for student autonomy were compared with programs that provided less than three opportunities (...). Total autonomy appeared as a significant moderator for both self-concept and social outcomes (...)* » (p. 738).

certain auteurs (Bournot-Trites et al., 2003) et ceci notamment dans le cadre du collège (Gillies, 2003²⁰⁰) bien que ce constat nécessiterait plus d'exploration (Rohrbeck et al., 2003 ; p.251). Toujours est-il que les guides et une structuration précise des rôles entre élèves serait positive pour les aspects non-cognitifs (Ginsburg-Block et al., 2006) mais aussi pour les performances scolaires (Bensalah et Berzin, 2009 ; Webb et al., 2002²⁰¹). En outre, Rohrbeck et al. (2003) trouvent un lien entre l'efficacité des dispositifs et le fait de regrouper les élèves par sexe, ce que Ginsburg-Block et al. (2006) confirment pour les dimensions de compétences sociales et l'estime de soi.²⁰² Ceci sachant, comme on le verra, que le niveau collège semble particulièrement sensible aux différences entre sexes au niveau des relations sociales et d'estime de soi (cf. chapitres n°4 et n°5).

Enfin, depuis une perspective globale suivant cette même ligne mais de manière quelque peu plus nuancée, Mattatall (2009) souligne que « *A review of the literature that examines the non-academic benefits of students participating in PALS classrooms reveals mixed results (Mattatall, 2008). From the viewpoint of teachers, obtained through interviews and questionnaires, there is no doubt that children benefit through improved behaviour, enhanced self concept, and better social standing among their peers.* » Notons au passage que cette satisfaction des enseignants vis-à-vis de ces interventions serait aussi présente dans d'autres contextes, sans pour autant être toujours appareillée d'une majeure efficacité avérée (e.g. Suchaut, 2009). Mais Mattatall (2009) indique que « *Students and trained observers provide a different story. Observers looked at different aspects of behavioral change and found that PALS does not improve certain types of behavior for certain types of students, but does seem to increase on-task engagement. Students revealed differential results as well. PALS seems to provide enhanced attention and positive feedback to students deemed by others as unnoticed or neglected, including those in minorities, but does not ameliorate negative impressions students have of those who may have been rejected due to their behaviours.* » (p. 9-10). Puis, l'auteur souligne que « *PALS' effectiveness is due largely because of its accessibility. Teachers are able to implement it easily in a class-wide setting, allowing the peer-mediated component of the program to provide students with ample practice and immediate*

²⁰⁰ Gillies, R.; 2003 ; *The Behaviors, Interactions, and Perceptions of Junior High School Students During Small-Group Learning* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°1 ; pp. 137-147

²⁰¹ Webb, N.M.; Nemer, K.M.; Zuniga, S.; 2002 ; *Short Circuits or Superconductors? Effects of Group Composition on High-Achieving Students' Science Assessment Performance* ; American Educational Research Journal, Vol.39, n°4 ; pp. 943-989

²⁰² Toutefois, Rohrbeck et al. (2003) se gardent de noter que leur méta-analyse ne comporte que 7 études sous cette modalité contre 65 mixtes. Plus d'évidence semble donc nécessaire.

feedback. PALS' structured lessons keep students engaged to ensure that on-task behaviour is maintained at a high level.» (p. 13). *Finally, PALS provides students with the opportunity to be successful among their peers, learn from their peers, and engage and succeed in activities together that could contribute to overall classroom morale.»* (p. 14). Nous revenons alors, encore une fois, au sujet du *climat scolaire*, qui malgré ses lacunes théoriques est perçu toujours comme étant à la base de l'efficacité des écoles.

3.5 Des pistes pour comprendre les gains apportés par les interactions avec les pairs

A priori, la principale piste explicative de l'efficacité des PALS indiquerait que le travail coopératif et l'entraide tendent à augmenter la motivation et l'engagement scolaire des élèves, sachant que ceci peut bénéficier tant à l'élève tuteur qu'à l'élève aidé ou tutoré, et par là, à la classe en entier (Mattatal, 2009). Bournot-Trites et al. (2003) remarquent que les résultats de la littérature permettent de penser que le tuteur peut devenir un modèle de comportement adéquat d'organisation pour le travail scolaire de l'élève faible, tout en encourageant les interactions sociales, les relations entre pairs et en facilitant l'acquis de meilleures habitudes d'étude. Au niveau individuel, l'approfondissement auquel les élèves tuteurs sont entraînés à partir du questionnement qu'implique enseigner aux autres est pointé comme un des facteurs explicatifs des constats mis en évidence (Fuchs et al., 1997). Ce questionnement dériverait dans la création de représentations abstraites plus complètes et plus complexes des connaissances (King, 2002), ou encore, dans l'organisation ou la réorganisation de celles-ci (Baudrit, 2005) grâce à des conflits cognitifs qui se ressoudent par le biais d'une restructuration cognitive (Parr et Townsend, 2002).²⁰³ Tout ceci dans le cadre des théories socioconstructivistes. Par ailleurs, sous la même approche théorique, Bensalah et Berzin (2009) pointent, d'un côté, l'importance et le rôle du langage (i.e. de la verbalisation des problèmes) comme une voie vers des formulations plus élaborées et vers des meilleures performances. D'autre côté, elles signalent le poids des « *processus inférentiels en jeu dans les interactions* », ou encore les conceptions que « *les enfants peuvent développer plus largement de la situation*

²⁰³ « *Restructuring of knowledge can occur, for example, through the processes of cognitive conflict or providing explanations to others, or higher-level knowledge may be created through the process of co-construction.*» (Parr et Townsend, 2002 ; p.417)

d'enseignement/apprentissage » (p. 341), gagnant aussi en autonomie, maturité, empathie, de même qu'en termes d'intérêt dans les sujets et les comportements pro-sociaux (Baudrit, 2005). Il est surtout très probable que ces élèves possèdent, mais aussi qu'ils développent en les entretenant, des compétences métacognitives, et plus largement, la capacité d'autoréguler leur apprentissage (*self-regulated learning* ²⁰⁴ ; Caprara et al., 2008 ; Perry et al., 2008 ²⁰⁵ ; Parr et Townsend, 2002). Ces conditions constitueraient des atouts fondamentaux pour apprendre mieux et davantage (King, 2002 ; Houtveen et al., 2007 ²⁰⁶) et dans n'importe quel contexte (Perry et al., 2008). De plus, le développement de telles capacités chez les élèves peut être un levier de politique éducative pro qualité et équité (Perry et al., 2008 ; Scheerens et Demeuse, 2005).²⁰⁷

En ligne avec ces constats, la répétition et le renforcement des connaissances restent des enjeux importants pour expliquer les gains apportés aux uns et aux autres de par la pratique du tutorat par les pairs. Cela sachant quand même que l'apprentissage nécessite aussi d'autres processus plus complexes, dits de haut niveau (King, 2002).²⁰⁸ Ces derniers seraient des moyens plus effectifs pour surmonter une partie des difficultés des élèves les plus faibles et de leur donner des compétences spécifiques (*academic skills*) pour faire face aux défis scolaires. Toujours dans le cas des enfants tutorés par leurs camarades, Bensalah et Berzin (2009) considèrent aussi l'importance de la dédramatisation de l'erreur ainsi que des renforcements positifs que les

²⁰⁴ « The term "self-regulated" describes learners who are metacognitively, motivationally, and strategically engaged in learning (Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 1990). They exercise metacognition by analyzing the demands of tasks in relation to their strengths and weaknesses as learners and then regulating their behavior in ways that optimize their learning processes and products. They are motivated to learn. (...) Finally, these learners are strategic in the ways they approach tasks and activities. They choose from a repertoire of effective learning and problem solving strategies those they believe suit the task and their learning profile and apply them appropriately. Research indicates that when learners engage in academically effective forms of self-regulated learning (SRL) they are successful in and beyond school (...). » (p. 97 ; Perry et al., 2008).

²⁰⁵ Perry, N.; Hutchinson, L.; Thauberger, C.; 2008 ; *Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning* ; International Journal of Educational Research, Vol. 47, n°2 ; pp. 97-108

²⁰⁶ Houtveen, A.A.M.; Van de Grift, W.J.C. ; 2007 ; *Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.18, n°2 ; pp. 173-190

²⁰⁷ « (...) Learning to learn pedagogies may be implied as well. At the student level, this means learning high taxonomy level strategies such as metacognitive thinking. Teachers have to organise their practices to help pupils to integrate such strategies (...) » (p. 379 ; Scheerens et Demeuse, 2005).

²⁰⁸ « Some peer learning tasks, such as review and comprehension tasks, require primarily recall and repetition of material or simple application of concepts learned. Such tasks promote mastery of skills and content and may entail students working together to review math facts, learn spelling words, or check each other's comprehension of science concepts. In contrast, there are other peer learning tasks that demand a higher, more complex, level of cognitive processing. Examples of these tasks include: working together to solve ill-structured problems and problems with several possible solutions, peers analyzing and integrating ideas to go beyond presented material to build new knowledge, group decision making, peer assessment of learning products, and peer tutoring. These more complex learning tasks require high-level cognitive processing; that is, critical thinking, problem solving, and decision making.» (p. 33 ; King, 2002).

camarades (les tuteurs) peuvent fournir à l'égard des élèves en difficulté scolaire. Cette aide apporterait, de plus, la possibilité de réfléchir, de s'auto-évaluer et de cumuler plus d'informations vis-à-vis des propres apprentissages. En outre, il est important que le tuteur soit une personne autre que le maître (Bloom, 1981). Il s'agit en effet, de rompre le cercle vicieux des (possibles) attentes pessimistes des enseignants donnant à l'enfant l'opportunité d'être perçu autrement. Il s'agirait aussi de savoir que les comportements verbaux mais surtout non-verbaux des camarades sont en général plus encourageants que ceux des adultes. Dans certains cas, les pairs sont même plus en mesure de comprendre et d'interpréter les besoins de leurs condisciples (Bensalah et Berzin, 2009).²⁰⁹

3.5.1 Des conditions pour des effets positifs de l'entraide des pairs

Dans une perspective assez approfondie, Webb et al. (2006) considèrent que la recherche a mis en lumière de manière spécifique certains comportements liés aux petits groupes d'apprentissage, tels que l'échange d'explications ou l'application de l'aide reçue, et qui deviennent des forts prédicteurs des performances académiques ultérieures. Ceci sachant que l'enseignant maintient un rôle modulateur majeur de ces comportements et de rôles y attachés (aidant/aidé). Bref, la précision des demandes d'aide entre élèves ainsi que l'insistance pour obtenir des réponses, plus la qualité de l'aide fournie par les camarades et l'application de cette aide, seraient d'importants facteurs explicatifs des résultats scolaires (Webb et Mastergeorge, 2003). En effet, du moins en mathématiques et au niveau collège, les élèves aidants les plus efficaces seraient ceux qui, en plus de donner des explications détaillées, offriraient des opportunités d'application de celles-ci, tout en essayant de surveiller les progressions de l'autre (p. 91 ; Webb et Mastergeorge, 2003). Cela amène Bensalah et Berzin (2009) à dire que « *l'efficacité du tutorat prend son origine aussi bien dans la capacité des tuteurs à trouver des explications personnalisées à l'apprenant que dans la capacité des apprenants d'exiger d'eux-mêmes de bien comprendre ces explications et de les appliquer* » (p. 336). Puis, elles parlent de ressources propres des élèves en matière d'apprentissage (spécialement les tuteurs) associées à des explications et des exemples auto-élaborées et à l'entreprise

²⁰⁹ Toutefois, les encouragements provenant des adultes et des pairs peuvent cacher des attentes pas toujours favorables à la réussite scolaire et à l'engagement futur (Parr et Townsend, 2002).

d'actions concrètes à partir de celles-ci. Nous sommes alors en phase avec ce que Martinot (2001, 2004), Brunot (2004) et Monteil et Huguet (2002) pointent vis-à-vis des *connaissances sur soi rapportées à la réussite scolaire*, notamment à leur construction (cf. chapitre n°4). On pourrait penser donc que l'apport de ces interactions productives entre élèves donnerait aux plus faibles des majeures chances d'un usage ultérieur efficace de celles-ci (i.e. *schématisé* d'après Martinot, 2004) à l'heure de résoudre de nouveaux problèmes ou de se voir confrontés à des nouvelles tâches scolaires. De fait, les travaux de Guay et al. (1999) montrent que l'acceptation sociale et les résultats scolaires seraient liés par le biais de l'accroissement du sentiment d'efficacité (cf. chapitres n°4 et n°5).²¹⁰

Cependant, il faudrait aussi considérer que dans plusieurs cas ces collégiens faibles ne font même pas état de leurs difficultés ni demandent de l'aide non plus. Plus encore, quand ils le font, leurs questions peuvent être ambiguës et imprécises (Baudrit, 2005). Ainsi, dépendant du fonctionnement, des stimuli et de la composition des groupes, les élèves sont plus ou moins disponibles à travailler et à collaborer et les procédures d'entraide plus ou moins évoluées (Wilkinson et Fung, 2002). Baudrit (2005) note aussi que d'autres facteurs peuvent moduler l'efficacité des dispositifs visant la coopération entre élèves. De fait, l'entraide et les méthodes faisant appel aux pairs ne sont pas exemptes de défis et de mises en contexte concrètes, car l'apprentissage coopératif « *n'a rien d'évident à l'école élémentaire ou au collège* » puisque les élèves « *mettent cette méthode à profit de façons très inégales* » (p. 128). Cet auteur ne manque pas de noter le besoin d'une préparation préalable à la coopération et à laquelle il faudrait exposer les élèves. A cet égard, il indique que la littérature montre que les interactions entre élèves s'améliorent considérablement en qualité, quantité et diversité sous cette approche. Cela revient à dire que « *l'incitation à coopérer n'est donc pas neutre au niveau du soutien que les élèves s'apportent réciproquement* » (p. 130). Toutefois, il faut tenir compte aussi que cela ne semble pas valable partout ni pour toutes les disciplines (Rohrbeck et al., 2003 ; Baudrit, 2005). De fait, la nature des tâches à accomplir serait aussi liée aux gains/diminutions d'efficacité (Bensalah et Berzin, 2009), nécessitant donc d'activités adaptées (King, 2002).

²¹⁰ Parr et Townsend (2002) ajoutent que la recherche dans la matière a pu établir que « (...) *the 'self system' processes of relatedness (seeing oneself as related to others in the school context) and competence (seeing oneself as being effective in school tasks) seem fundamental to an explanation of how friendships influence learning.* » (p. 416).

Parmi les facteurs modulateurs à considérer, en plus de l'âge des enfants, il faudrait avoir à l'esprit les liens d'amitié qui peuvent jouer un rôle significatif comme facilitateurs des impacts, notamment à partir du fait qu'ils établissent un seuil minimal de confiance permettant de se centrer davantage dans les tâches scolaires et compte tenu que ce seuil facilite et/ou évite certaines négociations. Cela peut-être aussi le cas du statut socio-scolaire des enfants au sein des classes et qui peut les amener à être plus ou moins participatifs et surtout, plus ou moins attentifs aux demandes et remarques des autres (Wilkinson et Fung, 2002 ; Cohen, 2000 ²¹¹ ; cf. encadré n°1). Enfin, les élèves forts pourraient voir leurs camarades faibles comme moins attractifs que ceux de niveau moyen (Fuchs et al., 1999, cités par Baudrit, 2005). Cela semble cohérent avec les constats ethno-méthodologiques de Van Zanten (2001) sur les préférences, à l'heure de travailler, des élèves d'une école de la périphérie parisienne. Ceci pourrait aussi renforcer le besoin d'aménagement des dispositifs (Bournot-Trites et al., 2003 ; Webb et Mastergeorge, 2003).

A cet égard, nous avons déjà noté qu'un certain niveau de déséquilibre ou de différences entre élèves devient nécessaire aux stratégies d'apprentissage faisant appel aux pairs, notamment dans le cas du tutorat. Bournot-Trites et al. (2003) recensent que dans les études disponibles « *la compétence relative entre le tuteur et son élève semblait jouer un plus grand rôle que la compétence du tuteur en comparaison de celles d'élèves de son âge* » (p. 198). La littérature montre que cette distance ne doit pas être trop forte, et qu'une très forte hétérogénéité ne favoriserait pas la qualité des échanges (Baudrit, 2005). Ces constats semblent conforter les thèses de Vygotsky par rapport à la *zone de développement proche* soulignée comme l'une des conditions d'un possible apprentissage. Autrement dit, une distance trop élevée entre tuteur et tuteuré ne permettrait pas une communication assez efficace des connaissances. Complémentairement, ces résultats peuvent avoir trait à des mécanismes psychologiques tels que la recherche d'une comparaison sociale qui ne soit pas trop défavorable (cf. chapitre n°3) ou encore, à la valorisation de l'autre. Certes, la littérature s'accorde à reconnaître que l'efficacité des méthodes d'apprentissage faisant appel aux pairs dans des classes de type hétérogène repose en partie dans le fait qu'il y existe une

²¹¹ Cohen, E.; 2000 ; *Equitable classrooms in a changing society Ch.XI* ; In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp. 265-283

rencontre entre des élèves différents d'après leurs compétences académiques, mais aussi, pour d'autres domaines (Webb et al., 2002). Nonobstant, force est de reconnaître que cette efficacité serait avant tout avérée pour les élèves faibles qui ont, bien entendu, plus à gagner des contacts productifs (i.e. jouir d'une aide opportune et de qualité) avec leurs camarades scolairement plus avantageés (Wilkinson et Fung, 2002). Cela ne serait pas toujours le cas des élèves moyens, notamment si la dispersion d'habiletés est trop élevée et qu'ils rarement aident ou sont aidés. Ceci expliquerait d'ailleurs la meilleure performance des élèves moyens dans des groupes homogènes (Wilkinson et Fung, 2002). Consignons aussi que comme nous l'avons indiqué (cf. chapitre n°2), Hoxby et Weingarth (2006) discutent qu'une hétérogénéité très poussée dans les classes ne serait pas favorable à l'expression des effets-pairs (i.e. des effets de composition *directs*).

Par ailleurs, les résultats de la littérature en sociologie (cf. Duru-Bellat et Mingat, 1997), Webb et al. (2002) montrent que les élèves forts (*high-ability students*) ne sont pas obligés, *per se*, de diminuer leurs gains d'apprentissage quand ils sont placés dans des groupes hétérogènes. Ces auteurs indiquent que « *high-ability students performed well in homogeneous groups and in some heterogeneous groups but not in other heterogeneous groups* » (p. 979) pointant que « *the types of group interactions that occurred during group work strongly influenced performance (...)* » et que ce sont donc ces interactions qui prédissent davantage, les performances individuelles et les résultats moyens de ces groupes. Cela revient à dire que ces élèves peuvent tirer bénéfice d'un groupe hétérogène, notamment à condition qu'ils donnent une aide élaborée aux autres ; mais sachant, de plus, que leurs performances seraient plutôt équivalentes dans n'importe quel contexte (Wilkinson et Fung, 2002). La qualité du fonctionnement du groupe devient donc plus importante que la composition de la classe en elle-même (Hattie, 2002). La manière dont les élèves interagissent et la qualité d'aide qu'ils demandent et produisent, seraient alors des facteurs cruciaux pour comprendre l'efficacité des classes à partir de l'application de certaines méthodes et dispositifs (i.e. petits groupes d'apprentissage, tutorat par les pairs, etc.).²¹² Comme le remarquent

²¹² En effet, Webb et al. (2002) accentuent que « *The differences between low-performing and high-performing high-ability students' experiences in heterogeneous groups probably result from a complex interplay of individual and group factors, including characteristics of the high-ability students (e.g., their willingness to help and include others in group work, especially lower-ability students), characteristics of the lower-ability students (e.g., assertiveness in participating in group work), and existing relationships among group members (all of whom were classmates) and their history of interaction in the classroom. Some high-ability students*

Parr et Townsend (2002), une composition plus hétérogène permet aux structures éducatives d'augmenter la probabilité d'une influence mutuelle directe entre pairs, mais seulement à partir des dispositifs configurés et sachant que l'usage de la part des enseignants et l'encouragement des mécanismes permettant de tirer parti de cette hétérogénéité peut être rare (Van Zanten, 2001).

Finalement, notons qu'à partir des travaux de Van Zanten (2001) peut émerger une autre perspective – plutôt complémentaire – sur l'entraide pratiquée par les élèves dans des classes à public majoritairement issu des minorités ethniques et/ou des milieux défavorisés. Cette auteure constate l'importance des camarades dans la constitution des attitudes vis-à-vis du travail scolaire dans deux *mauvaises* classes (4^{ème} et 5^{ème}) différenciées par les relations entre élèves. L'une étant plutôt *atone* (i.e. sans leaders anti-école ni non plus pro-école) et fortement croisée par des rivalités entre sexes et sous-groupes. Et l'autre classe caractérisée par une meilleure ambiance, des meilleures attitudes envers le travail scolaire et par la pratique d'une entraide de base façonnée par les prêts des feuilles, des matériels de travail et surtout, par le prêt/demande des exercices et des devoirs de manière à ne pas avoir à les faire. Dans ce cadre, l'entraide dérive clairement dans la triche – quoi qu'« *on n'ira pas jusqu'aux interros, quand même* » (p. 296) –, sachant que la pression du groupe peut devenir très forte, entraînant les élèves dans des pratiques qui peuvent même leur nuire au plan individuel et scolaire (Dubet et Martucelli, 1996).

Certainement, dans ce qu'on vient de commenter nous sommes loin des cadres structurés du tutorat et de PALS. Ces derniers types d'interactions ont lieu plutôt en classe, la plupart du temps en présence de l'enseignant, et sont destinés surtout à améliorer les rapports aux disciplines en même temps que les apprentissages. Nonobstant, la recherche de Van Zanten (2001) donne aussi une idée sur comment la notion d'entraide peut être perçue et comprise différemment d'après l'expérience scolaire des élèves. Si c'était le cas dans des climats moins favorables à l'école, cela pourrait aussi avoir trait à la charge du travail scolaire et aux perspectives utilitaristes qui peuvent être autant présentes dans ces milieux que dans des établissements à

displayed a willingness to help their groupmates, include them in group work, and listen to their suggestions, while other high-ability students displayed frustration and resentment with others' lack of knowledge, a reluctance to help them, and a tendency to suppress other students' participation. » (pp. 979-980).

public favorisé (cf. chapitre n°5). De fait, Van Zanten (2001) note que « *(L)e désir de faire plaisir aux enseignants et de remplir au mieux son devoir de collégien qui est présent chez beaucoup de ces élèves à l'entrée en sixième cède la place, sous la pression de l'augmentation de la charge de travail, des difficultés croissantes à satisfaire les exigences des enseignants et du climat de la classe, à un souci beaucoup plus pragmatique de s'acquitter du travail demandé, quels que soient les moyens déployés pour y parvenir.* » (p. 296).

Cela pointe en fait le risque de que les bonnes relations entre élèves, les rôles distribués (e.g. *les bons* qui font le travail pour les autres), ainsi que le bien-être ressenti qui s'en suit (cf. chapitre n°5), se bâtissent finalement « *en grande partie contre les exigences institutionnelles par le biais de la triche* » (p. 300). Toujours est-il que, en plus des améliorations probables dans l'estime de soi et les attitudes envers l'école dues à l'usage raisonné des interactions entre pairs comme stratégie scolaire (Ginsburg-Block et al., 2006), la littérature portant sur les élèves en risque d'échec et/ou réfractaires à la culture scolaire, note des sensibles progrès de par son usage sur des variables telles que l'absentéisme ou l'abandon scolaire (Roswal et al., 1995).²¹³ Il serait de même avec l'amélioration des compétences sociales des élèves présentant des troubles de comportement, notamment lorsqu'ils sont choisis pour aider leurs camarades (Beaumont et al., 2003).²¹⁴ Enfin, tout cela nous rappelle les propos de Dubet et Martucelli (1996) vis-à-vis de la nécessaire *réorganisation de l'expérience scolaire*, ce qui ne semble pas être le seul défi des établissements à public défavorisé.

3.6 Conclusion : Les effets de pairs sous la perspective de l'entraide

Depuis une perspective générale, Wilkinson et Fung (2002) pointent que les résultats de différents programmes de recherche montrent que « *(...) peer effects in heterogeneous, cooperative groups stem directly from group interaction and discourse and normative and comparative reference-group processes* » (p. 441). Puis, en accord avec Webb et al. (2006),

²¹³ Roswal, G.M.; Mims, A.A.; Evans, M.D.; Smith, B. ; Young, M.; Burch, M.; Croce, R.; Horvat, M.A.; Block, M.; ; 1995 ; *Effects of Collaborative Peer Tutoring on Urban Seventh Graders* ; The Journal of Educational Research, Vol. 88, n°5 ; pp. 275-279

²¹⁴ Beaumont, C. ; Royer, E. ; Bertrand, R. ; Bowen, F. ; 2003 ; *La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement* ; Revue de Psychoéducation, Vol.32, n°1 ; pp. 79-103

ils notent que « *also indicate the connections between these peer influences and the teacher's use of authority, the type of task, and the teacher's guidance* » (p. 441).

D'un point de vue de l'analyse empirique, s'approcher des effets de pairs par le biais des interactions des élèves peut représenter des gains heuristiques importants. En effet, le *reflection problem* pollue beaucoup d'analyses économétriques sur les effets de pairs (cf. chapitre n°2) ; Manski (2000) note que « *(D)istinguishing among endogenous interactions, contextual interactions, and correlated effects has been thought important because these hypotheses imply different predictions for the impact of public policy. Consider, for example, an educational intervention providing tutoring to some of the students in a school but not to the others. If individual achievement increases with the average achievement of the students in the school, then an effective tutoring program not only directly helps the tutored students but, as their achievement rises, indirectly helps all students in the school, with a feedback to further achievement gains by the tutored students. Contextual interactions and correlated effects imply no such feedbacks.* » (p. 24).

En effet, plus que les proportions de telle ou telle catégorie sociale au sein des écoles et des classes (i.e. des *effets de composition*) les interactions directes entre les élèves fournissent un indicateur plus précis de l'influence probable des uns envers les autres, et surtout, du potentiel de celle-ci tel que le montrent les travaux de Webb et al. (2002, 2003, 2006), ainsi que ceux de Fuchs et al. (1997, 2001). Rappelons aussi que dans des contextes organisés comme ceux qu'on a commenté ici, les effets de pairs peuvent « *(...) derive from sociocognitive theory, such as cognitive conflict which gives rise to cognitive restructuring. Other explanations derive from sociocultural perspectives, such as the acquisition of positive attitudes to reading through peer feedback and observational learning. Some peer effects are likely to influence achievement directly, while others are likely to have an indirect influence through proximal indicators of achievement.* » (p. 418 ; Parr et Townsend, 2002). Nous retiendrons, de plus, que le fait de s'approcher aux effets pairs par cette voie représente un gain heuristique par rapport au vrai locus où ces effets existent (Wilkinson, 2002).

PARTIE II

**Les pairs et les dimensions
d'estime de soi scolaire
et de bien-être à l'école**

CHAPITRE IV

Les apports de la psychologie sociale à la compréhension du contexte scolaire

4.1 Introduction : L'approche psychologique du contexte social

Pour les psychologues la notion de contexte est pertinente dans des nombreux domaines de leur discipline : l'apprentissage, la perception, l'attention, le langage, la personnalité, et notamment, la mémoire. Une des perspectives du contexte en psychologie est apportée par la psychologie sociale, que Myers et Lamarche (1992)²¹⁵ définissent comme « *l'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres* ». Pour sa part, Moscovici (1984)²¹⁶ avance une définition plus provocatrice : « *La psychologie sociale est la science du conflit entre l'individu et la société* ». Puis, il ajoute qu'elle est « *la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication* ». D'une manière complémentaire, Gerken et Gerken (1984)²¹⁷ indiquent que « *la psychologie sociale est une discipline où l'on étudie de façon systématique les interactions humaines et leurs fondements psychologiques* ». Enfin, Beauvois (1998)²¹⁸ propose que celle-ci « *s'intéresse, quels que soient les stimuli ou les objets, à ces événements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales (en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances et positions).*»

²¹⁵ Myers, D.G.; Lamarche, L.; 1992 ; Psychologie sociale ; McGraw-Hill, Montréal ; 550 pp.

²¹⁶ Moscovici, S.; 1984 ; Psychologie Sociale ; PUF, Paris ; 596 pp.

²¹⁷ Gergen, K. et Gergen, M.; 1984 ; Psychologie sociale (traduit et adapté par Jutras, S., Champagne, C., Hamel, C.) ; Études Vivantes, Montréal ; 528 pp.

²¹⁸ Beauvois, J-L.; 1998 ; Vingt ans de psychologie sociale expérimentale francophone ; Presses universitaires de Grenoble ; 397 pp.

En prenant comme cadre de référence ces définitions, nous retiendrons surtout que la psychologie sociale vise à situer les individus et à comprendre de combien leurs comportements découlent de leur environnement, comment et pour quoi. De fait, la psychologie a pu établir que la construction de la personnalité des enfants est étroitement liée à leur vécu social (dont scolaire) et aux interactions avec leurs camarades et amis (cf. Harris, 1998).²¹⁹ Nous retiendrons, aussi, que les jugements et les ressentis des individus semblent avoir une place majeure à l'heure de comprendre ce qui se passe à l'école. Ainsi, nous allons désormais visiter trois cadres théoriques qui font appel aux camarades et/ou au groupe de pairs entourant un élève et à l'influence que ceux-ci peuvent exercer sur ce que ces élèves ressentent et apprennent. Ensuite, nous allons commenter quelques résultats de la recherche en psychologie montrant que l'école est un lieu de construction de la personnalité où l'on peut apprécier certains mécanismes et processus, dont les relations entre la réussite et le vécu scolaire, d'une part, et les évaluations de soi des élèves, d'autre part. Puis, enfin, nous allons considérer d'une manière plus précise certains aspects reliant la comparaison sociale à l'école et l'estime de soi des élèves, pour en finir avec un bref commentaire sur les phénomènes de stigma au sein de l'école.

4.1.1 L'importance des pairs : la théorie de la socialisation par le groupe

Les travaux de Harris (1995, 1998) ont montré que la psychologie du développement s'incline clairement pour considérer que le facteur environnemental le plus important est, de loin, donné par le groupe de pairs où les enfants évoluent. L'environnement physique et les comportements des parents et des familles ne seraient pas tant déterminants pour expliquer le développement psychologique des enfants que le serait la *socialisation par les pairs*. Harris (1995)²²⁰ note que, tout au long de leur évolution, les enfants sont confrontés à des nombreux environnements où ils apprennent à l'aide de leurs mécanismes d'adaptation. Ils sont donc capables de ne pas mélanger automatiquement les apprentissages d'un contexte à l'autre. Ce qui est appris dans une

²¹⁹ Harris, J.R.; 1998 ; *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out The Way They Do* ; New York, Free Press ; 462 pp.

²²⁰ Harris, J.R.; 1995 ; *Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development* ; Psychological Review, Vol.102, n°3 ; pp. 458-489

situation n'est utilisé dans une autre que si cela s'avère utile dans les deux cas. De cette manière, les enfants apprennent à se comporter en dehors du foyer parental et à devenir membres d'un groupe social en s'identifiant avec.

Cette auteure souligne que la socialisation hors foyer commence significativement plus tôt qu'autrefois. « *In today's urbanized societies, socialization gets its start in the nursery school or day-care centre, gathers momentum in the same-age, same-sex peer groups of school-age children, and approaches asymptote in the mixed sex crowds of adolescents. It is within these groups, according to GS theory, that the psychological characteristics a child is born with become permanently modified by the environment.* » (p. 482). Puis, elle avance l'importance pour le processus de socialisation des notions d'assimilation et de différenciation : « *Two processes, assimilation and differentiation, are responsible for the modifications. Assimilation transmits cultural norms, smooths off rough edges of the personality, and makes children more like their peers. Differentiation exaggerates individual differences and increases variability. Which of these processes will dominate at a given moment depends on contextual variables that cause social categories to become more or less salient.* » (p. 482). Ainsi, les deux axes de la théorie défendue par Harris sont, d'un côté, le fait que les enfants apprennent d'une manière différenciée à se comporter — à la maison et en dehors d'elle — ; et d'autre côté, que l'apprentissage hors foyer familial prend place dans des groupes de pairs d'enfance et pendant l'adolescence. Ce dernier serait davantage durable et influent. En conséquence, la théorie de la socialisation par le groupe (*GS theory*) postule que seulement l'assimilation au sein d'un groupe (*within-group assimilation*), vouée à la transmission de normes culturelles, fait diminuer les différences de personnalité entre les enfants des sociétés occidentales.²²¹

Ainsi, les propositions de Harris constituent un cadre très intéressant pour situer toute problématique vis-à-vis de l'influence des pairs, principalement pendant toute la période scolaire. Cela constitue une véritable toile de fond sur laquelle les dénommés effets de pairs à l'école acquièrent véritablement un sens, sachant que ce dernier dépasse, sans aucun doute, le seul domaine des apprentissages. On conteste ainsi la

²²¹ Harris (1995) note que les études qui prétendent expliquer les comportements sur une base génétique ont souvent pris des individus enlevés dans une même culture. D'ailleurs Harris (1998) repousse les critiques sur un prétendu mépris vis-à-vis du rôle des parents. Selon cette théorie les principales sources de variabilité liées à l'environnement et expliquant les différences de personnalité entre individus seraient les : *between-group contrasts* ; *within-group differences in status* ; *within-group social comparisons* ; et dans une moindre mesure les *within-family differences in status* et les *within-family social comparisons and contrasts*.

réduction qui signifie ne penser l'école qu'en termes des gains de capital humain sous forme de connaissances strictement ancrées au niveau de l'individu. De fait, sous cette approche nous sommes plus près d'une vision multidimensionnelle sur la construction à long terme de la société, de la vie collective, mais aussi et surtout, du développement intégral de chacun et des processus de socialisation qui y contribuent.

4.1.2 La théorie de la comparaison sociale

Marsh et Hau (2003)²²² pointent que depuis ses origines, la psychologie s'accorde à reconnaître l'importance de la présence de cadres de référence pour les évaluations que les individus réalisent. Ainsi, l'idée de base de la théorie de la comparaison sociale (*social comparison theory*) initiée par Festinger (1954, cité par Seaton et al., 2008),²²³ est que les êtres humains, faute de moyens objectifs d'évaluation de soi-même, ont tendance à prendre comme référence les gens qui les entourent pour mesurer ainsi leurs propres capacités. Ultérieurement, d'autres auteurs ont montré que la comparaison sociale entre humains prend lieu même en présence de standards objectifs de mesure (Klein, 1997, cité par Lubbers et al., 2007²²⁴). Plus encore, la comparaison sociale peut aussi être étendue au niveau collectif selon les groupes de référence dans lesquels les individus se situent (Hall et Crisp, 2008).²²⁵ Au sein de cette théorie il y existerait toutefois différentes approches, notamment d'après les cibles de référence choisies par les individus à l'heure de s'auto-apprécier. Soit, ils préfèrent se comparer à des individus ayant des performances légèrement plus hautes que les siennes (sous l'idée que des performances élevées sur un domaine quelconque sont désirables).²²⁶ Soit, ils choisissent de le faire avec d'individus semblables à eux à partir des

²²² Marsh, H.; Hau, K.-T.; 2003 ; *Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools* ; American psychologist, Vol.58, n°5 ; pp. 364-376

²²³ Seaton, M.; Marsh, H.W.; Dumas, F.; Huguet, P.; Monteil, J.-M.; Regner, I.; Blanton, H.; Buunk, A.P.; Gibbons, F.X.; Kuyper, H.; 2008 ; *In search of the big fish: Investigating the coexistence of the big-fish-little-pond effect with the positive effects of upward comparisons* ; British Journal of Social Psychology, Vol.47, n°1 ; pp. 73-104

²²⁴ Lubbers, M.; Kuyper, H.; Van Der Werf, M.; 2007 ; *Social comparison with friends versus non-friends* ; European Journal of Social Psychology ; 17 pp.

²²⁵ Hall, N.R.; Crisp, R.J.; 2008 ; *Assimilation and contrast to group primes: The moderating role of ingroup identification* ; Journal of Experimental Social Psychology, Vol.44, n°2 ; pp. 344-353

²²⁶ Remarquons que l'idée originale de Festinger (1954, cité par Seaton et al., 2009), est que la comparaison sociale serait d'autant plus intense et plus probable que les individus perçoivent que la distance entre les propres performances et celles de leur cible de comparaison est plutôt réduite.

caractéristiques qui vont au delà de la dimension en comparaison elle-même mais qui seraient reliées à celle-ci.

Concrètement, les questions de *sur quoi* et *pour quoi* se comparent les individus, ainsi que celle sur les effets que cela entraîne sur leurs comportements et performances, sont devenues le centre de préoccupation d'une vaste quantité de recherches empiriques en psychologie sociale. Notons que cette problématique n'est pas sans rapport avec les questions sur les meilleures manières d'organiser l'école et de regrouper des élèves forcément différents entre eux. Plus loin, nous assignerons une place particulière aux développements sous cette approche, compte tenu sa relation avec nos hypothèses (cf. Partie III).

4.1.3 La théorie de l'apprentissage social

Une autre perspective sur les relations et les influences entre individus, plus centrée sur les situations d'apprentissage, est donnée par Bandura (1977)²²⁷ avec sa théorie de l'apprentissage social. Il montre que l'observation d'autrui peut avoir un puissant effet sur les acquis des individus, et ceci d'autant plus que l'on pense que cet autrui est un pair semblable (*similar other*). Cette théorie utilise les concepts d'*observation* (du sujet sur un modèle) et de *renforcement* (de la part du modèle) sur lesquels est basée l'*imitation* (à être entreprise par le sujet). Entre l'*observation* et l'*imitation* interviendraient des facteurs cognitifs (*représentations*) qui aident le sujet à décider s'il va imiter ou pas ce qu'a été observé. Pourtant, il ne s'agit pas d'une duplication du comportement mais plutôt d'une appropriation de celui-ci.²²⁸ Bien entendu, le rôle des camarades de classe en situation d'apprentissage acquiert beaucoup d'importance sous cette approche. De fait, l'apprentissage indirect (*vicarious learning*) facilite, autant que l'apprentissage direct, voire plus, l'acquisition des comportements de par le sujet, puisqu'il entraîne une réduction des coûts associés en même temps qu'il élargit les

²²⁷ Bandura, A.; 1977 ; Social Learning Theory ; Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ ; 247 pp.

²²⁸ L'apprentissage serait ainsi une activité de traitement de l'information qui considère que la structure du comportement à adopter, de même que les événements externes, deviennent des représentations symboliques qui servent d'orientation à l'action. Deux aspects importants sont : a) que les êtres humains peuvent acquérir un comportement sans renforcements évidents, et b) qu'ils peuvent le faire sans besoin d'une opportunité immédiate de l'appliquer.

possibilités de contrôle de la situation. Dans un sens plus large, ce type d'apprentissage serait relié à la transmission culturelle dans nos sociétés.

D'une manière plus précise notons que Bandura parle de deux phases dans l'apprentissage d'un comportement : a) l'acquisition, composée de deux sous-phases : l'attention et la rétention ; b) l'exécution qui considère la reproduction motrice ainsi que la motivation et le renforcement. L'apprentissage par observation est ainsi fonction du niveau de développement/maturité de l'apprenant ; du prestige et de la compétence du modèle à observer ; de l'information par rapport à la pertinence du comportement transmis par ce modèle ; des attentes vis-à-vis du comportement à apprendre ; de l'établissement de buts rapportés à l'apprentissage ; et enfin, du *sentiment d'auto-efficacité* de l'individu. Ce dernier détermine, en effet, que les observateurs prêtent davantage de l'attention aux modèles qu'ils croient seront capables d'apprendre ce qu'ils observent. Un point très important du modèle proposé par Bandura (2006)²²⁹ est basé sur ce que l'on connaît comme l'*interaction triadique* entre facteurs personnels, contextuels et comportementales. Ainsi, le modèle théorique de Bandura suggère une étroite relation entre connaissances de soi (*self-cognitions*), comportements et résultats dérivés de ceux-ci. Cette relation sous-entend que des changements dans les perceptions de soi, par exemple sur le domaine académique, peuvent affecter les choix, le niveau d'effort à consentir et les résultats subséquents obtenus dans ce domaine.²³⁰ Alors, les améliorations dans le *sentiment d'auto-efficacité* (i.e. du jugement qu'une personne entretient sur ses capacités à comprendre, organiser et exécuter une tâche donnée conduisant à obtenir un résultat désiré) contribuent à une meilleure évaluation de soi (Martinot, 2001).²³¹ Cette *auto-efficacité* serait d'ailleurs adaptative et donc capable de soutenir un apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*) (Pajares, 1996²³²; Viau, 2007²³³).

²²⁹ Bandura, A. ; 2006 ; *Toward a psychology of human agency* ; Perspectives on Psychological Science, Vol.1, n°2 ; pp. 164-180

²³⁰ « *Social cognitive theory adopts an agentic perspective toward human development, adaptation, and change (...). To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances. In this view, personal influence is part of the causal structure. People are self-organizing, proactive, self-regulating, and self-reflecting. They are not simply onlookers of their behavior. They are contributors to their life circumstances, not just products of them.*» (p. 164, Bandura, 2006).

²³¹ Martinot, D. ; 2001 ; *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire* ; Revue des sciences de l'éducation, Vol.27, n° 3 ; pp. 483-502

²³² Pajares, F.; 1996 ; *Self-efficacy beliefs in academic settings* ; Review of Educational Research, Vol.66, n°4 ; pp. 543-578

²³³ Viau, R.; 2007 ; *La motivation en contexte scolaire* (4^{ème} édition) ; De Boeck, Bruxelles ; 221 pp.

4.2 L'école, un espace social pour la construction de la personnalité

Le cadre scolaire représente un type d'ambiance très propice pour tester les hypothèses reliées à l'apprentissage social, à la socialisation par les pairs, et notamment, à la comparaison sociale. De fait, cette dernière serait un distinctif majeur de ce qui se passe dans les salles de classe et les cours de récréation (Huguet et al., 2001).²³⁴ Ceci sachant que la comparaison sociale serait, en tous cas, un comportement élémentaire déclenché par « *la présence d'autrui* » (p. 73 ; Monteil et Huguet, 2002).²³⁵ Bref, l'espace scolaire est un espace social qui facilite, contraint ou génère de la comparaison entre élèves. Il s'agit donc d'une scène sociale qu'il faut assumer et aménager en tant que telle (Monteil et Huguet, 2002).

Lubbers et al. (2007) rappellent que « *(E)mpirical studies of social comparison within school classes showed that children start to show interest in the academic performance of their classmates at a very young age, and this interest increases during the early school years.* » (p. 2). Ainsi, la comparaison rapportée aux élèves de grades supérieurs, par exemple, serait plus forte dans le secondaire et au fur et à mesure que les enfants grandissent (Dumas et al., 2005).²³⁶ De plus, celle-ci montrerait un impact sur les performances scolaires ultérieures (Huguet et al., 2001). Pour sa part, Croizet et Neuville (2004)²³⁷ font état des travaux démontrant qu'une partie fondamentale des différences de performance entre élèves se joue dans les situations concrètes de résolution de tâches scolaires au sein des classes. Lorsque le contexte de résolution de celles-ci « *diminue le risque de faire apparaître l'élève comme inférieur [aux autres], sa performance s'améliore* » (p. 80).

²³⁴ Huguet, P.; Dumas, F.; Monteil, J. M.; Genestoux, N.; 2001 ; *Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance* ; European Journal of Social Psychology, Vol.31, n°5 ; pp. 557-578

²³⁵ Monteil, J.-M.; Huguet, P.; 2002 ; *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* ; Presses Universitaires de Grenoble ; 159 pp.

²³⁶ Dumas, F.; Huguet, P.; Monteil, J.-M.; Ayme, E ; 2005 ; *Context Effects in the Stroop Task: Knowledge of One's Relative Standing Makes a Difference* ; Current Psychology Letters: Cognition, Brain, & Behavior, Vol.16, n°2 ; 16 pp.

²³⁷ Croizet, J.-C.; Neuville, E.; 2004 ; *Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite* ; In Le défi éducatif, des situations pour réussir, Martinot, D. et Toczek, M.-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 55-82

Si la tendance à se comparer évolue avec l'âge des enfants elle reste présente pendant toute la période de formation jusqu'au début de l'âge adulte (Martinot, 2004²³⁸ ; Jendoubi, 2002²³⁹). En effet, c'est à partir de huit ans que les enfants deviennent capables de s'auto-définir et peuvent donc s'évaluer globalement en tant que personne (Harter, 1998²⁴⁰; Martinot, 2004), « *tout en étant capables d'estimer leurs compétences dans différents domaines* » dont l'évaluation globale correspondrait « *à différentes combinaisons de l'évaluation de soi* » pour ces domaines. Ces évaluations dépendent à la fois de « *l'importance que l'enfant accorde à ces domaines ou qu'il pense être accordée par l'entourage* » (p. 5 ; Jendoubi, 2002). Dans ce cadre, et comme le notent Pierrehumbert et al. (1998)²⁴¹ « *la structure du système solaire a une nette influence sur l'estime de soi* » (p. 193), pourtant, il serait difficile de dire quoi exactement, et dans quelle mesure, est à la base de cette détermination : le fait de se sentir à l'aise avec ses acquis ? La sanction pédagogique qui va avec ? La situation dans le groupe classe ? De fait, il semblerait qu'il s'agisse d'une combinaison de ces facteurs (Pierrehumbert et al., 1998). Toujours est-il que le positionnement et le classement des élèves vis-à-vis des objectifs scolaires – et plus largement vis-à-vis de la réussite ou de l'échec à l'école – deviennent un enjeu fondamental pour qu'ils construisent leur appréciation de soi, ce qui ne serait pas du tout étrange aux décisions d'ordre pédagogique prises par les enseignants (Pierrehumbert et al., 1998) (cf. encadré n°1).

Martinot (2004) note que dès la jeune adolescence (douze à treize ans) les individus deviennent « *de plus en plus sensibles aux opinions et aux standards des autres comme sources d'information dans la formation de leur soi-miroir* » (p. 86-87). Huguet et al. (2001) indiquent que cet âge correspond au « pic » de l'intérêt et de la sensibilité des individus envers la comparaison sociale, tout en distinguant des informations issues de différents contextes. En revanche, entre quatorze et seize ans cette préoccupation, tout en restant fondamentale, deviendrait beaucoup plus sélective se centrant sur des personnes

²³⁸ Martinot, D.; 2004 ; *Connaitre le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec* ; In Le défi éducatif, des situations pour réussir, Martinot, D. et Toczek, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 83-111

²³⁹ Jendoubi V.; 2002 ; *Estime de soi et éducation scolaire* ; Document de travail n° 3 ; Service de la recherche en éducation, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève ; 21 pp.

²⁴⁰ Harter, S.; 1998 ; *Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques* ; In *Estime de soi : perspectives développementales*, Bolognini, M., Prêteur, Y. (Dir.) ; Delachaux & Niestlé, Lausanne ; pp. 57-81

²⁴¹ Pierrehumbert, B.; Tamagni, K.; Geldof, S.; 1998 ; *Estime de soi et alternatives pédagogiques* ; In *Estime de soi : perspectives développementales*, Bolognini, M., Prêteur, Y. (Dir.) ; Delachaux & Niestlé, Lausanne ; pp. 193-194

« importantes » pour les adolescents (i.e. *l'autrui signifiant*). Ces adolescents vont donc regarder d'une manière plus intentionnelle leurs entourages et leurs contextes de façon à obtenir de l'information significative sur « les standards et les attributs à internaliser » (p. 87 ; Martinot, 2004).

4.3 L'estime de soi et les connaissances sur soi-même

Les préoccupations scientifiques autour de la notion d'*estime de soi* (*self-esteem*) proviennent de la fin du XIX^{ème} siècle (Harter, 1998). Historiquement la recherche a mis l'emphase sur un concept de soi général unique et plutôt global. Pourtant, ce n'est que d'après les travaux de Bandura et de Harter dans les années quatre-vingt qu'on a commencé à admettre que *l'estime de soi* ne serait pas unidimensionnelle et que les modèles multidimensionnels décrivent beaucoup mieux les phénomènes associés aux évaluations sur soi (Marsh, 1987 ; Bong and Skaalvik, 2003²⁴²). Il existerait donc un seul et même concept de soi général et multiple (Martinot, 2001), composé d'une unité globale ou fondamentale et des croyances spécifiques sur soi à travers une entité à multiples facettes.

Pourtant, dans la littérature il existe une variété de termes pour se référer aux perceptions de soi qu'entretiennent et développent les individus. A l'instar de Martinot (2001), notons d'abord que « tout individu possède de très nombreuses connaissances sur lui-même, ou, plus précisément, de très nombreuses conceptions de soi (ce qui ne signifie pas une idée d'exactitude), c'est-à-dire qu'il peut se conceptualiser dans beaucoup de rôles possibles ou comme ayant des attributs différents. » Ces conceptions de soi « sont emmagasinées en mémoire de façon plus ou moins organisée » (p. 484). Elles servent de guide aux individus et peuvent être actuelles ou futures (i.e. « ce qu'ils pourraient devenir »). Enfin, au sein des connaissances de soi se trouvent les évaluations sur soi possédées par l'individu. Parmi les termes se référant à celles-ci, Pansu et al. (2007)²⁴³ précisent les différences existantes entre *concept de soi*, *estime de soi* et *sentiment d'auto-efficacité*. Le premier correspondrait à une forme de connaissance de soi qui exprime les perceptions qu'une

²⁴² Bong M.; Skaalvik E.M.; 2003 ; *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?* ; Educational Psychology Review, Vol.15, n°1 ; pp. 1-40

²⁴³ Pansu P.; Bressoux P.; Joët G.; Nurra C.; 2007 ; *Le Jugement Scolaire: un déterminant des croyances sur soi des élèves* ; Psychologie & Éducation, n°3 ; pp. 23-40

personne a d'elle-même à partir de ses expériences multiples insérées dans des environnements sociaux concrets. Ce concept, de type global, combine « *des aspects cognitifs et descriptifs et des aspects évaluatifs et affectifs* » (p. 24). Bien qu'il existe de positions partagées sur la séparation de ces deux caractéristiques (descriptives et affectives), les chercheurs « *s'accordent à reconnaître que ces différents aspects sont étroitement liés* » (p. 25). Certains auteurs (e.g. Martinot, 1995,²⁴⁴ 2001) feraient toutefois une distinction entre le *concept de soi* (les aspects cognitifs et descriptifs) et l'*estime de soi* (les aspects évaluatifs et affectifs). Ces notions seraient donc différentes malgré le fait que leurs composantes soient difficiles à séparer d'un point de vue empirique. Toujours est-il qu'*estime de soi* et *concept de soi* seraient souvent utilisés pour recouvrir les mêmes idées, notamment « *lorsqu'on aborde la question des croyances sur soi et leur évaluation.* » (p. 24 ; Pansu et al., 2007).

En deuxième lieu, l'*estime de soi* traduirait le jugement global qu'un individu a de lui-même. Celle-ci serait souvent mobilisée comme expression du degré de satisfaction que l'individu retire des composants descriptifs du *concept de soi*, vu comme une valeur de soi où confluent des autoévaluations positives et négatives (Martinot, 1995). Pourtant, la littérature reconnaît que les gens font, le plus souvent, des évaluations sur eux-mêmes qui seraient situées d'après les emplacements et les domaines auxquels ils se voient confrontés (Pansu et al., 2007). Cela admet donc, la distinction entre des *concepts de soi* différents (e.g. scolaire, social, sportif, etc.). En outre, Pansu et al. (2007) insistent sur le fait que l'*évaluation de soi globale* ne peut pas être réduite à la somme des évaluations de soi spécifiques.

Quant au *sentiment d'efficacité personnelle* (ou *d'auto-efficacité*), développé par les travaux de Bandura (cf. 2004),²⁴⁵ il permet de distinguer le sentiment d'*être capable de* (*auto-efficacité*) du plaisir que l'on retire de la manière dont on se perçoit (*estime de soi*). D'ailleurs, Pajares (1996) note que « *(S)elf-concept differs from self-efficacy in that self-efficacy is a context-specific assessment of competence to perform a specific task, that is, "an individual's judgment of his or her capabilities to perform given actions" (Schunk, 1991).* » (p. 561). Ainsi, le premier concept serait plus général et moins dépendant du contexte.

²⁴⁴ Martinot, D.; 1995 ; *Le Soi. Les approches psychosociales* ; Presses Universitaires de Grenoble ; 168 pp.

²⁴⁵ Bandura, A.; 2004 ; *Self-efficacy* ; In *The concise Corsini Encyclopedia of psychology and behavioral sciences*, Craighead, E.W., Nemeroff, C.B. (Eds.) ; Wiley, New York; pp. 859-862

Notons que cette différenciation permet d'admettre des dissimilarités, dans ces deux perceptions, pour un même individu. De même, cela admet des distinctions selon le domaine auquel l'individu est confronté. Un élève pourrait, par exemple, s'estimer efficace pour une discipline ou un ensemble des tâches scolaires particulières mais pas pour d'autres et/ou pour certaines d'entre elles, tout en ayant à la fois une *estime de soi* peu élevée. Bong et Skaalvik (2003) indiquent que ces deux types de croyances sur soi jouent un rôle central au niveau cognitif et comportemental, en particulier sur la motivation et l'amélioration des performances (p. 27). Le concept de soi scolaire serait alors plus stable dans le temps et donc moins dépendant des conditions spécifiques d'évaluation, ce qui est cohérent avec l'idée que ce concept de soi scolaire est le résultat des expériences du passé et qu'il s'élabore à partir de situations achevées. En revanche, le sentiment d'auto-efficacité est orienté plutôt vers d'objectifs précis et placés dans un futur immédiat (Bong et Skaalvik, 2003). Cela suggère qu'il existe un caractère cumulatif dans les perceptions de soi et qu'il y a un cercle de renforcement entre ces deux perceptions.²⁴⁶

4.3.1 Les relations entre la réussite et le vécu scolaire et les évaluations de soi des élèves

La littérature en psychologie sociale a montré l'existence d'un lien général entre la perception d'efficacité personnelle dans un domaine donné et la performance dans celui-ci (Martinot, 2004). En effet, Pansu et al. (2007) notent que « *l'efficacité personnelle perçue d'une personne serait assez prédictive de sa réussite ultérieure dans de nombreux domaines* » (p. 26). Brunot (2007)²⁴⁷ note, toutefois, que si un rapport significatif et positif entre performances scolaires et *estime de soi* a été bien établi, celui-ci serait relativement faible (p. 204). Elle indique qu'il faut bien faire attention à la diversité des mesures disponibles sur les deux domaines. De fait, la littérature s'accorde à montrer que, plus la mesure des croyances sur soi est spécifique au domaine scolaire, plus elle

²⁴⁶ Signalons que malgré ces importantes distinctions, la littérature note que lorsqu'on essaye de mesurer ces deux dimensions à partir d'items particulières mais considérés à un même niveau de généralité, celles-ci tendent à s'exprimer sur un même facteur (Pansu et al., 2007). Toutefois, cela n'enlève rien à l'influence des croyances sur soi vis-à-vis des comportements sociaux et, en l'occurrence, sur les acquis scolaires.

²⁴⁷ Brunot, S.; 2007 ; *Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires* ; In Réussir à l'école, les effets de dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales, Florin, A., Vrignaud, P. (Eds.) ; Presses Universitaires de Rennes ; pp. 201-219

est bien corrélée avec les performances scolaires (Pajares, 1996). Par ailleurs, Hascher (2008) mais aussi De Leonardis et Prêteur (2007),²⁴⁸ ou encore Marsh (1987), montrent qu'il existe un lien fort et positif entre l'estime de soi globale et l'estime de soi scolaire, ce qui permet de visualiser l'appartenance de la deuxième dimension à la première. Il reste toutefois à bien démêler l'ordre de causalité des phénomènes dans le cadre scolaire : A-t-on des meilleures progressions scolaires de fait que l'on a une meilleure *estime de soi*, ou bien, a-t-on une meilleure *estime de soi* parce que l'on a des meilleurs résultats scolaires ? A cet égard, la recherche empirique semble indiquer qu'il s'agit d'un modèle réciproque dont la causalité va effectivement dans les deux sens à travers un processus dynamique et cumulatif (cf. Guay et al., 2003 ²⁴⁹ ; Trautwein et al., 2006 ²⁵⁰; Knuver et Brandsma, 1993).

Pour leur part, Ginsburg-Block et al. (2006) confirment le lien entre estime de soi et performances académiques dans le cadre d'interventions d'apprentissage collaboratif (cf. chapitre n°3). En outre, sur des données françaises en début du secondaire supérieur, Le Bastard (2005)²⁵¹ montre une association forte et significative entre l'auto-évaluation des compétences par discipline et les résultats scolaires (i.e. les notes), de même qu'avec les vœux d'orientation.²⁵² Au Chili, Pizarro (2005)²⁵³ a étudié les facteurs influant les résultats scolaires pendant les 9^{ème} à 12^{ème} grades et trouve que ses échelles d'*estime de soi* montrent une corrélation significative, à conditions comparables, avec les

²⁴⁸ De Leonardis, M.; Prêteur, Y.; 2007 ; *Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence* ; In Réussir à l'école, les effets de dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales, Florin, A., Vrignaud, P. (Eds.) ; Presses Universitaires de Rennes ; pp. 31-45

²⁴⁹ Guay, F.; Marsh H.W.; Boivin, M.; 2003 ; *Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°1 ; pp124-136

²⁵⁰ Trautwein U.; Lüdtke, O ; Köller, O.; Baumert J.; 2006 ; *Self-esteem, academic self-concept, and achievement : How the learning environment moderates the dynamics of self-concept* ; Journal of Personality and Social Psychology ; Vol.90, n°2 ; pp. 334-349

²⁵¹ Le Bastard, S.; 2005 ; L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation ; Orientation scolaire et professionnelle, Vol.34, n°2 ; pp. 143-164

²⁵² Certes, la démarche de Le Bastard (2005) ne peut pas départager, *strictu sensu*, le sens de la liaison entre l'évaluation de soi dans une discipline donnée et les notes obtenues dans cette même discipline. De plus, les effets qu'elle trouve sont sur-pollués du jugement des maîtres parce qu'ils portent sur les notes que ces mêmes enseignants assignent (Bressoux et Pansu, 2003). Mais les résultats de la littérature invitent à croire qu'une partie des corrélations qu'on observe dans une coupure transversale, entre concept de soi et résultats académiques, provient de la construction préalable de cette auto-évaluation.

²⁵³ Pizarro, R. ; 2005 ; *Inteligencias Múltiples, Curriculum del Hogar, Intereses, Autoestima y Logros Académicos Previos y Actuales* ; Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol.14, n°2 ; pp. 163-176

résultats académiques des élèves.²⁵⁴ Enfin, d'après une étude de panel, Guay et al. (2004)²⁵⁵ démontrent que le concept de soi académique (*academic self-concept*) continue à être lié à la réussite scolaire, *ceteris paribus*, même dix années après avoir été mesuré pour la première fois. Tout ceci conforte les impressions de Marsh (1987) quand il note que la promotion d'un concept de soi scolaire positif chez les élèves deviendrait un objectif en soi pour les politiques en éducation, notamment dans le niveau primaire. Viau (2004)²⁵⁶ le rejoint en soulignant que la perception sur les compétences propres serait plus importante pour les élèves du primaire que pour ceux du secondaire. Ce déclin serait d'ailleurs confirmé par Caprara et al. (2008)²⁵⁷ qui ne manquent pas de signaler que « *(P)revention of erosion of children's beliefs in their academic capabilities has greater societal implications in contemporary society than it did in the past.* » (p. 532).

4.3.2 Des conditions qui déterminent le lien entre école et estime de soi

D'après Jendoubi (2002) les systèmes scolaires compétitifs « *renforcent une estime de soi déjà élevée au préalable* » tandis qu'ils « *ternissent celle des autres* » (p. 14). Butera et al. (2006)²⁵⁸ fustigent fortement, de par ses conséquences, la compétition comme manière d'organiser et de penser l'école. Ils montrent d'ailleurs, que cette compétition n'améliore pas les apprentissages tout en accentuant des conduites sociales non désirables. Pourtant, Sarrazin et al. (2006)²⁵⁹ indiquent que la recherche à cet égard ne serait pas concluante. Dans ce cadre, Jendoubi (2002) pose qu'il faudrait (ré)penser les « *conditions relationnelles les plus favorables* » au développement de l'estime de soi des élèves (p. 18), ce qui tient en particulier au rôle de l'enseignant, à son attitude et à ses

²⁵⁴ Il travaille sur 471 élèves choisis au hasard dans la région de Valparaiso et utilise l'échelle d'estime de soi de Coopersmith (1967), laquelle est critiquée de fait qu'elle considère d'une manière additive les perceptions de soi (cf. Pansu et al., 2007).

²⁵⁵ Guay, F.; Larose, S.; Boivin, M.; 2004 ; *Academic Self-concept and Educational Attainment Level: A Ten-year Longitudinal* ; Self and Identity, Vol.3, n°1 ; pp. 53-68

²⁵⁶ Viau, R.; 2004 ; *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* ; 3^{ème} Congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles (Mars) ; 18 pp.

²⁵⁷ Caprara, G.V.; Fida, R.; Vecchione, M.; Del Bove, G.; Vecchio, G.M.; Barbaranelli, C.; Bandura, A.; 2008 ; *Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement* ; Journal of Educational Psychology, Vol.100, n°3 ; pp. 525-534

²⁵⁸ Butera, F.; Darnon, C.; Buchs, C.; Muller, D.; 2006 ; *Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage* ; In Bilans et Perspectives en Psychologie Sociale, Vol.1, Joule, R-V., Huguet, P. (Dir.) ; Presses Universitaires de Grenoble ; pp. 15-44

²⁵⁹ Sarrazin, P.; Tessier, D.; Trouilloud, D.; 2006 ; *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* ; Revue Française de Pédagogie, n° 157 ; pp. 147-177

attentes vis-à-vis de l'élève ainsi qu'à la façon dont il est perçu par ce dernier. De fait, les travaux de Bressoux, Pansu et ses collègues (2003 ; 2007) ainsi que les travaux de Cohen (2000) attestent du lien significatif entre l'estime de soi et le style éducatif auquel sont exposés les enfants (cf. encadré n°1 ; chapitre n°5).

Bien sûr, les perceptions de soi des élèves restent influencées par d'autres facteurs aussi : « *Pour certains individus les perceptions de la compétence considérée comme importante sont le point critique. Pour d'autres, l'approbation des autres signifiants joue un rôle plus grand* » (p. 66 ; Harter, 1998). Ceci sachant que, parmi ces derniers, les pairs sont très importants, de même que la qualité de la communication entre parents et enfants (Harter, 1998 ; Meuret et Marivain, 1997). De plus, Bressoux et Pansu (2003) notent qu'il est probable que les points de vue de ces autres acteurs s'articulent avec celui de l'enseignant, et plus encore, qu'ils aient tous dans le même sens (Cohen, 2000). Ainsi, les enfants les plus démunis, dont les familles sont les plus éloignées de la culture scolaire, auraient, de par ce fait, davantage de faiblesse « *pour s'opposer à la définition de soi que leur impose l'institution scolaire* » (p. 163 ; Bressoux et Pansu, 2003). D'ailleurs, la qualité du soutien que l'enfant « *pense recevoir de son entourage* » (parents, pairs, enseignant) serait cruciale, et « *l'absence de perception de soutien de la part de son entourage signifiant peut avoir un effet négatif sur les conceptions des élèves et leur évaluation globale en tant que personne* » (Pansu et al., 2007 ; p. 36). Ajoutons que dans ce cas, la quantité de soutien peut aussi être perçue comme une dimension de qualité. En même temps, il faut rappeler que l'enfant joue un rôle actif dans le traitement et la sélection de ces informations multiples sur soi. Il s'agit d'informations qu'il reçoit constamment et qui peuvent, parfois, être contradictoires entre elles. L'élève doit alors les articuler dans un processus de subjectivation complexe (Dubet et Martucelli, 1996 ; cf. encadré n°2).

Remarquons enfin, comme le signalent Bong et Skaalvik (2003), qu'il existe une différence entre l'efficacité auto-perçue et le concept de soi scolaire qui touche à la temporalité qu'ils prennent pour s'exprimer et se former en tant que jugements. En effet, « *the problem with improving students' academic self-concept, especially if it has to be achieved in a relatively short period of time, also owes to the more stable characteristics of self-concept. Changing one's academic self-concept may require considerably more time and effort compared with strengthening one's self-efficacy.* » (pp. 33-34). L'idée d'une sédimentation

lente mais à la fois durable du concept de soi scolaire deviendrait ainsi un enjeu crucial (Monteil et Huguet, 2002). Nous y reviendrons.

4.3.3 Le poids du passé scolaire et le lien entre l'évaluation de soi et les apprentissages

Comme le notent Monteil et Huguet (2002), le « *contexte de traitement* » (p. 9) des apprentissages et des processus qui les permettent, ne serait ni totalement externe ni pas du tout neutre.²⁶⁰ Les performances intellectuelles et leurs variations entre élèves ne seraient donc pas le seul produit des compétences propres de ces élèves. Dans une certaine partie elles correspondraient à un « *dérivé de la rencontre entre une situation de réalisation actuelle et une histoire scolaire (faite des évaluations et des comparaisons successives)* » (p. 61). Knuver et Brandsma (1993)²⁶¹ vont dans le même sens en indiquant que « *past learning experiences, achievement and feelings about achievement affect the way in which a pupil approaches future learning tasks* » (p. 191). De ce fait, l'histoire scolaire des élèves devient un sujet fondamental qui comporte, en soi, le risque de la confirmer (Monteil et Huguet, 2002 ; p. 126). Ceci sous-entend que tant l'échec que la réussite, seraient des réponses attachées à des contextes sociaux spécifiques (Croizet et Neuville, 2004).

Parmi les aspects qu'explicitent le lien entre résultats scolaires et évaluations sur soi, Martinot (2004) note qu'à l'école « *les connaissances de soi de réussite (reliées au succès) favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une meilleure utilisation des stratégies acquises (...)* » (p. 89). Ainsi, « *les élèves qui pensent du bien d'eux-*

²⁶⁰ Monteil et Huguet (2002) critiquent d'emblée le fait que beaucoup d'études en psychologie sont fondées sur deux principes, dont le premier parle de l'existence des individus dotés des propriétés cognitives universelles et d'objets dotés des propriétés intrinsèques. Le deuxième principe établit que les performances intellectuelles seraient le résultat de l'application des propriétés universelles aux caractéristiques propres de l'objet. Au contraire, ces auteurs plaident pour une approche où il existerait, aussi, une « *régulation sociale des productions cognitives* » (p. 9) prenant davantage en compte le contexte — i.e. l'état interne de l'individu et l'environnement externe à lui — où ces productions sont réalisées. Ainsi, les activités intellectuelles et leurs produits « *peuvent dépendre, et parfois d'une façon majeure, des rapports que la personne entretient, (...) avec la situation dans laquelle elle se trouve et la nature de la tâche qu'elle accomplit* » (p. 9). Ce rapport ne serait pas le seul produit direct de la situation contingente mais il l'est davantage des expériences personnelles passées « *activés en mémoire par certains éléments* » liés aux deux aspects. Ainsi, « *à trop définir les productions cognitives comme le résultat des transactions entre les compétences structurelles du sujet et les propriétés spécifiques des tâches* » (p. 61), on manque souvent de saisir les rapports que ce même sujet entretient avec ces mêmes tâches, rapport qui est un produit éminemment social.

²⁶¹ Knuver A.; Brandsma H.; 1993 ; *Cognitive and Affective Outcomes in School Effectiveness Research* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol. 4, n°3 ; pp. 189-204

mêmes, par comparaison à ceux qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps » et « persévèrent davantage dans leur travail scolaire », entre autres. Mais la réussite scolaire ne dépendrait pas seulement « des performances passées à l'école mais aussi des connaissances de soi actuelles. » (p. 90). En outre, l'estime de soi semblerait influencer le comportement des enfants à l'école (Jendoubi, 2002). Une bonne estime de soi serait liée à des comportements « plus adaptés et plus positifs, tels que la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la recherche de soutien social, la confrontation active avec la difficulté... » (p. 13). Au contraire, le cas inverse serait associé aux attitudes telles que la tristesse, le fatalisme, l'anticipation négative, l'évitement, la passivité ou le déni. Certainement, une bonne évaluation de soi peut être considérée comme un résultat scolaire à part entière (Marsh et Hau, 2003). Mais, de plus, ce facteur agirait comme un médiateur d'autres *constructs* qui faciliteraient à leur tour d'autres résultats, socialement et/ou scolairement désirables. Autrement dit, les évaluations de soi détermineraient des inputs qui font partie du travail et de la vie scolaires (choix, motivation, effort consenti, etc.) et de ce fait, elles affecteraient les apprentissages. A cet égard, Pansu et al. (2007) indiquent qu'à plusieurs reprises il a été démontré que « les élèves possédant un fort sentiment d'auto-efficacité sont aussi souvent ceux qui persévèrent le plus, qui cherchent à donner du sens à ce qu'ils apprennent, qui gèrent le mieux leur anxiété, qui obtiennent les meilleures performances et qui, généralement, réussissent plutôt bien à l'école. » (p. 26). Dans le même sens, à partir des études faites auprès de collégiens canadiens Viau et Louis (1997)²⁶² notent aussi qu'un élève qui « a une bonne perception de sa compétence à accomplir une tâche tend à utiliser plus fréquemment des stratégies d'autorégulation, comme l'autoévaluation, persévère plus et par ricochet réussit mieux » (p. 149).

Enfin, depuis la perspective de l'expérience scolaire (cf. encadré n°2), Prêteur et Vial (1998)²⁶³ notent que l'estime de soi scolaire des élèves de primaire ne serait pas « une simple évaluation par l'enfant de ses compétences ou de sa popularité à l'école (...) non plus le simple reflet du regard d'autrui sur sa vie scolaire, pas plus qu'elle n'est le simple signe de son investissement à l'école » (p. 214). Cette évaluation de soi s'inscrirait alors dans un projet parental et dans l'expérience scolaire familiale, traduisant de ce fait les exigences du

²⁶² Viau, R.; Louis, R.; 1997 ; *Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire* ; Revue canadienne de l'éducation ; Vol. 22, n°2 ; pp. 144-157

²⁶³ Prêteur, Y.; Vial, B.; 1998 ; *Estime de soi scolaire et métier d'élève* ; In *Estime de soi : perspectives développementales*, Bolognini, M., Prêteur, Y. (Dir.) ; Delachaux & Niestlé, Lausanne ; pp. 195-215

métier d'élève. L'estime de soi exercerait donc un « rôle régulateur » dans le développement socio-personnel de l'enfant, exigé de gérer pour lui-même, mais aussi pour autrui, son *métier d'élève*. Donc, celle-ci « exprime des stratégies de positionnement de soi qui permettent à l'enfant-élève d'articuler son besoin de valorisation à l'école avec ses vies familiale et scolaire, ses compétences et son intégration dans le groupe-classe. » (p. 215). Si Prêteur et Vial (1998) indiquent que pour les élèves du primaire ce *métier* est incontournable, ils rappellent que l'adolescence peut faire apparaître chez certains élèves des stratégies le refusant.

4.3.3.1 Les souvenirs scolaires

Les souvenirs scolaires font partie d'une mémoire autobiographique (Brunot, 2004²⁶⁴; Martinot, 1995), ils sont stockés en mémoire et constituent la matière fondamentale du concept de soi scolaire. Mais, ce stockage diffère entre les élèves faibles (i.e. connaissant l'échec scolaire) et les élèves forts (i.e. plus accoutumés à la réussite scolaire). En effet, ces derniers individus sont davantage précis à l'heure de se rappeler de leur passé scolaire, ce qui n'est pas le cas des premiers. A partir de différentes recherches sur les souvenirs scolaires, Brunot (2004) indique donc que « tout se passe comme si les élèves de niveau faible stockaient ensemble les souvenirs scolaires de réussite et d'échec sans utilisation de critères qui permettraient de les distinguer et d'orienter ainsi la recherche en mémoire » (p. 115). Il existerait une véritable différence de connaissance de soi chez les élèves forts et les faibles (p. 60 ; Monteil et Huguet, 2002). Pour sa part, Martinot (2004, 2001) note que chez ces derniers on ne peut pas conclure à l'existence d'un *schéma de soi de réussite scolaire* (mais non plus d'échec). A l'opposé, les élèves forts font preuve, en moyenne, de la capacité de s'en souvenir des situations scolaires de réussite précises et spécifiques aux domaines, et non pas générales comme c'est le cas des faibles. Ainsi, on a montré, par exemple, que seuls les bons élèves utilisent « leurs connaissances de soi scolaires pour faire des choix » (p.95 ; 2004).

Ainsi, comme le notent Monteil et Huguet (2002), les comportements actuels des élèves seraient dépendants de leurs expériences passées, sachant que la connaissance de soi

²⁶⁴ Brunot, S.; 2004 ; *Mémoire des expériences scolaires de réussite et d'échec et niveau scolaire des élèves* ; In Le défi éducatif, des situations pour réussir, Martinot, D. et Toczec, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 111-116

serait « *une connaissance influente* » (p. 57). Il existerait donc une mémoire de la comparaison sociale et de ses effets constituant des « *éléments majeurs des stratégies comportementales adoptées dans les situations ordinaires de la vie scolaire* » (p. 125). En même temps, cette comparaison entre élèves serait un déterminant puissant des « *comportements de production intellectuelle* » (p. 127) influant le niveau d'attention, la motivation, mais aussi l'engagement (ou le désengagement) cognitif dans des tâches diverses. Cela aurait donc un impact sur les performances aux activités concrètes par lesquelles sont censées se véhiculer les progressions scolaires. Cet impact s'exprimerait donc par la voie d'une plus ou moindre attention donnée à la résolution précise des tâches. En effet, il existerait un rapport avéré entre les émotions, d'un côté, et la cognition et l'attention d'autre côté. D'après la littérature, « *l'attribution de ressources d'attention à une tâche dépend, en partie, du degré de congruence ou d'incongruence entre l'expérience présente et les expériences antérieures installées en mémoire* » (Monteil et Huguet, 2002 ; p. 23).²⁶⁵ A partir de là, on peut poser que la diminution des coûts attentionnels contribue à la qualité de l'enseignement et que, dans ce cadre, le contexte (vu comme l'environnement du processus d'apprentissage) n'est pas neutre. Plus encore, Monteil et Huguet (2002) montrent que ce contexte n'est pas seulement un problème extérieur à l'individu ou une simple affaire d'environnement. Ils parlent d'une sédimentation des comparaisons à partir d'un processus de renforcement circulaire édifiant un « *socle de mémoire* » (p. 127) où les individus puiseront les informations pour traiter leurs problèmes actuels. Ce socle serait alors « *la connaissance de soi construite au contact d'autrui* ». Ainsi, les expériences passées vont participer à la création d'un contexte « *fondé pour partie sur la connaissance de soi* » (p. 9). Cette portion du contexte d'apprentissage, interne à l'individu, s'exprimerait, d'une part, à partir des relations entre l'expérience antérieure de l'individu (« *telle qu'elle a été mise en mémoire* »), et d'autre part, à partir de la situation présente et les évaluations diverses qu'y sont faites.

En définitive, le contexte peut ajouter ou atténuer certains facteurs, soit pour augmenter, soit pour minimiser les coûts attentionnelles. En même temps, les conditions de réalisation des tâches, notamment si celles-ci comportent des situations

²⁶⁵ Notons que d'un point de vue des connaissances produites par les sciences cognitives, on sait que le traitement efficace de l'information nécessite de la mobilisation d'une *attention* qui tend à être proportionnelle avec la complexité de la tâche à réaliser (N.B.: par *sciences cognitives* on désigne d'une manière générique l'étude sur l'ensemble des activités mentales ainsi que leurs produits (Monteil et Huguet, 2002 ; pp. 11-12)).

de comparaison plus ou moins favorables et/ou plus ou moins visibles, peuvent générer des émotions positives ou négatives étant congruentes ou non avec les expériences passées. Ces émotions peuvent « *produire des éléments non pertinents pour la réalisation de la tâche* » (p. 23) en engendrant ainsi un handicap pour l'accomplissement de celle-ci. Dans ce cadre, le feedback produit par la comparaison sociale présente peut activer certaines connaissances stockées en mémoire et de ce fait, il peut induire l'état émotionnel auquel ces connaissances sont liées. Remarquons que les états émotionnels négatifs sont susceptibles de « *réduire la quantité de ressources d'attention attribuées à l'accomplissement d'une tâche ou de la faire investir ailleurs et donc, de modifier les apprentissages* » (p. 67). De ce fait, le lien entre feedback de comparaison sociale et la (plus ou moins grande) compatibilité ou congruence avec la dimension autobiographique entraînerait des *contextes cognitifs de soi* se différenciant dans la capacité d'allocation de ressources attentionnelles, en amplifiant ou réduisant, voire supprimant, la capacité des élèves à traiter les éléments de l'environnement. Confirmant ces idées, Butera et al. (2006) soulignent que « *lorsque les individus se trouvent dans une situation de comparaison sociale menaçante pour leurs compétences, le conflit qui dérive de la divergence avec autrui est systématiquement régulé de manière relationnelle (...) en se focalisant sur les statuts relatifs des individus plutôt que sur la tâche, avec des effets dégradés au niveau de la résolution de problèmes et de l'apprentissage.*» (p. 33). Autrement dit, amener la focalisation de l'attention vers la comparaison des statuts empêche l'individu, en situation concrète de résolution de problèmes, de s'occuper de tous les éléments pertinents de la tâche, « *avec comme principal effet un traitement moins approfondi de celle-ci.*» (p. 33)

Remarquons enfin que tous ces constats impliquent des conséquences importantes. Les élèves faibles, et notamment ceux en échec scolaire, en plus des souvenirs très probablement non-congruents avec les performances requises en situation scolaire, auraient des difficultés à tirer pleinement avantage de leurs expériences scolaires antérieures pour pouvoir développer ainsi des stratégies efficaces face à leur travail présent et futur (Brunot, 2004). Ceci contribuerait donc au fait qu'ils restent dans leur situation de faiblesse et/ou d'échec scolaire, renforçant le caractère durable du concept de soi (négatif) déjà signalé (Martinot, 2004).

4.3.4 La motivation en contexte scolaire

Nous avons vu que la motivation, l'engagement et les ressources attentionnelles en situation concrète d'apprentissage, se trouvent parmi les principaux facteurs reliant les connaissances et les évaluations sur soi aux performances et résultats scolaires. Nous n'allons pas rentrer dans le détail du sujet de la motivation mais nous allons ajouter quelques aspects importants à retenir.²⁶⁶ Par exemple, Viau (2007) rappelle que les activités pédagogiques concrètes proposées en classe seraient le premier facteur influençant la motivation des élèves.²⁶⁷ Leroy et Bressoux (2008)²⁶⁸ tendent à confirmer ce rapport. Selon Viau (2007) l'élève motivé choisit de s'engager cognitivement dans l'activité (i.e. consentir un degré d'effort mental qui peut être jugé d'après les stratégies d'apprentissages auxquelles l'élève fera appel).²⁶⁹ Pour sa part, la persévérance équivaut au temps consacré à accomplir une activité pédagogique, ce qui augmente les chances de la réussir. Enfin, la réussite devient une conséquence de la motivation mais qui se transforme ensuite en source de motivation, en influençant de ce fait les perceptions à l'origine de celle-ci. Bien sûr, il ne serait pas pertinent ni possible d'extrapoler ce modèle pour l'ensemble de la vie scolaire, mais la motivation est un sujet, global et spécifique, qui la touche grandement. Signalons que la littérature s'accorde pour reconnaître une baisse de motivation générale significative dès le collège et tout au long du secondaire (e.g. Caille et O'Prey, 2005 ; Dubet, 2004a ²⁷⁰; Viau, 2004 ; Gottfried et al., 2001 ²⁷¹; Chouinard, 2001 ²⁷² ; Grisay, 1997) ²⁷³. Ce déclin

²⁶⁶ Pour une vision générale du sujet, voir Sarrazin et al. (2006) et/ou Viau (2007, pp. 94-116).

²⁶⁷ Bien que la dynamique motivationnelle est influencée par sources diverses, l'enseignant posséderait un contrôle fondamental sur plusieurs facteurs relatifs à celle-ci. Viau (2004, p. 5) note cinq : a) les activités pédagogiques proposées en classe ; b) les modes d'évaluation ; c) l'enseignant lui-même ; d) les systèmes de récompense et de sanction ; e) le climat de travail et de collaboration qui règne entre les élèves.

²⁶⁸ Leroy, N. ; Bressoux, P. ; 2008 ; *L'apport des modèles multiniveaux de croissance dans l'évaluation des changements motivationnels à l'entrée au collège* ; Actes du 20^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève ; 20 pp.

²⁶⁹ D'une manière coïncidente, les travaux de Dubet et ses collègues (1996, 2006) concluent que la motivation intellectuelle des élèves passe, forcément, par la médiation de l'enseignant, ce qui serait davantage fort dans la période collégienne. Ainsi, *aimer le professeur* équivaut, dans la plupart des cas, *aimer la discipline*, ce qui serait davantage important pour les élèves des milieux populaires ayant des rapports moins évidents avec les savoirs scolaires.

²⁷⁰ Dubet, F. ; 2004 (a) ; *Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?* ; Bulletin de l'APMEP, n°454 ; pp. 628-640

²⁷¹ Gottfried, A.; Fleming, J.S.; Gottfried, A.W.; 2001 ; *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study* ; Journal of Educational Psychology, 93, n°1 ; pp. 3-13

²⁷² Chouinard, R.; 2001 ; *Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves* ; Revue canadienne des sciences du comportement, Vol.33, n°1 ; pp. 25-37

général serait en outre lié à celui observé vis-à-vis des stratégies d'autorégulation (*self-regulatory processes*) et de la confiance dans la propre capacité à gérer les activités académiques (Caprara et al., 2008).

Notons enfin que parmi les débats autour de la motivation en situation d'apprentissage on s'intéresse à sa nature (Ryan et Deci, 2000 ²⁷⁴; Sarrazin et al., 2006 ; Ratelle et al., 2004 ²⁷⁵), soit-elle *intrinsèque* (i.e. reflétant une disposition et un plaisir à apprendre plutôt naturels), soit-elle *extrinsèque* (i.e. nécessitant d'un stimulus externe lié au but à atteindre).²⁷⁶ Mais on s'intéresse aussi à la qualité de cette motivation (Vansteenkiste et al., 2009)²⁷⁷ comme condition de meilleurs résultats académiques. Cette qualité se rapporterait aux degrés d'autonomie et de contrôle dont jouissent les individus face à la situation d'apprentissage.

²⁷³ Grisay (1997) communique qu'« à l'entrée en sixième, 83 % (...) se déclarent passionnés par les choses qu'ils apprennent au collège (...). Ils ne sont plus que 47 % en 1994 (N.B. : en 3^{ème}). » (p. 97). Mais, « les professeurs, qui sont nombreux à déplorer le manque de motivation de leurs élèves, semblent pourtant peu conscients de cette détérioration » (p. 278). Dubet (2004a) pointe que l'ennui scolaire est un vecteur clé pour comprendre ce qui se passe à l'école, sachant qu'au delà des performances, l'intérêt des élèves pour les études descend tout au long de leur cursus.

²⁷⁴ Ryan, R.M.; Deci, E.L.; 2000 ; *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* ; Contemporary Educational Psychology, Vol.25, n°1 ; pp. 54-67

²⁷⁵ Ratelle, C.; Guay, F.; Larose, S.; Senecal, C.; 2004 ; *Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group-Based Approach* ; Journal of Educational Psychology, Vol.96, n°4 ; pp. 743-754

²⁷⁶ Dubet (2004a) note, d'un côté, que la logique stratégique visant un rapport utilitaire aux études semble fortement présente parmi les élèves. Mais l'allongement des études diffère le temps d'en profiter de l'effort consenti aujourd'hui à l'école, alors, le sentiment d'utilité ne serait pas facile à construire dans un contexte où le but du chemin est d'autant plus incertain que l'on n'est pas un bon élève. D'autre côté, il indique que « le travail pédagogique suppose de plus en plus de motiver les élèves » (p. 629). D'après lui, c'est la rencontre entre l'institution (l'école) et son public qui est ébranlée quand on s'approche de cette problématique.

²⁷⁷ Vansteenkiste, M.; Sierens, E.; Soenens, B.; Luyckx, K.; Lens, W.; 2009 ; *Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters* ; Journal of educational psychology, Vol.101, n°3 ; pp. 671-688

ENCADRÉ N°1

La classe vue comme un système social

La sociologue Elizabeth Cohen (2000) a insisté sur les différences liées au statut des élèves au sein des classes. Ceci pouvant entraîner des prophéties auto-réalisatrices (*self-fulfilling prophecies*)²⁷⁸ induisant des efforts et des participations différenciés entre élèves situés, soit au fond, soit en haut des classements. Ainsi, le problème du « *academic status and peer status orders* » (p. 272) représente une véritable complication par rapport à l'équité d'opportunités d'apprentissage. Le fait d'avoir un bas niveau académique peut inhiber la participation, les efforts ou les contacts avec les pairs, et par ces biais, diminuer davantage les apprentissages. Cette auteure indique qu'à l'intérieur de la classe tous sont en train de se classer et de se *ranker* à partir des variables telles que le succès face à une tâche donnée ou de la rapidité pour l'accomplir. Cela serait particulièrement vrai lorsque l'on fait travailler tous les élèves sur les mêmes tâches et qu'ils jouissent d'un très bas degré d'autonomie sur celles-ci, et d'autant plus que les évaluations et les félicitations de l'enseignant sont publiques.

Bressoux (2009 ; pp. 144-145) ne manque pas de noter que les *buts de performance* et les *buts de maîtrise* constituent aussi deux approches fort distinctes sur lesquelles les élèves vont construire leurs points de comparaison et d'auto-évaluation au sein de la classe. En effet, les objectifs d'apprentissage centrés sur la maîtrise induiraient les élèves à s'intéresser davantage « *in social comparison information that is task-diagnostic; that is, what helps one improve their performance* » (p. 287 ; Dai et Rinn, 2008). En revanche, « *under ability goal condition, students are more interested in ability-diagnostic information, that is, how well one performs compared to others* » (p. 287). Rohrbeck et al. (2003) soulignent que dans la relation entre motivation et performances, la littérature rehausse « *the value of using evaluation procedures based on improvement, progress, and mastery of material rather than social comparison or norm-based performance (...)* » (p. 251). Pour leur part, Guldmond et Wim Meijnen (2000)²⁷⁹ indiquent que l'influence du groupe de pairs s'exprime autant comme cadre comparatif que comme cadre normatif, cette dernière dimension étant de loin la plus importante en termes d'impact sur les apprentissages (en mathématiques). Enfin, par rapport aux évaluations de soi au début du secondaire canadien, Ma (2007) note que le statut académique des élèves serait fortement lié aux évaluations de soi (*self-perception*) et que les élèves « *having a low academic status are more likely to become depressed, worry about their body image, and have low self-esteem (...)* » (p. 229).

²⁷⁸ Bressoux et Pansu (2003) décrivent ce concept (i.e. *self-fulfilling prophecy*) comme « *une définition fautive de la situation provoquant un comportement nouveau qui rend vrai la conception, fautive à l'origine* » (p. 91).

²⁷⁹ Guldmond, H.; Wim Meijnen, G.; 2000 ; *Group effects on individual learning achievement* ; Social Psychology of Education, Vol.4, n°2 ; pp.117-138

4.4 Quelques aspects liés à la comparaison sociale avec les proches

4.4.1 La comparaison ascendante

La comparaison sociale au sein des classes aurait trait à des caractéristiques telles que le genre (Huguet et al., 2001 ; Meisel et Blumberg, 1990²⁸⁰), le groupe ethnique (Meisel et Blumberg, 1990) mais aussi, à l'amitié (Lubbers et al., 2007 ; Meisel et Blumberg, 1990). A cet égard, Huguet et al. (2001) ont trouvé évidence sur l'existence d'une comparaison ascendante (*high comparison-level choices* ou *upward comparison*) par rapport aux amis proches et avec lesquels il existerait une certaine identification.²⁸¹ Cette comparaison ascendante serait un moyen d'améliorer les propres performances mais elle n'exercerait qu'une influence limitée sur ces dernières (Huguet et al., 2001). Les comparaisons vers le haut seraient aussi dépendantes de l'importance accordée au fait de s'améliorer sur un domaine donné et de la perception qu'auraient les individus sur la possibilité de le faire (Huguet et al., 2001). Ces perceptions seraient, à leur tour, dépendantes du sentiment de contrôle de la situation (*locus de contrôle*) et de la valorisation de soi-même entretenue par ces individus. Bref, les effets bénéfiques de ce type de comparaison apparaissent dans la mesure où les élèves sentent que leur degré de contrôle dans la comparaison est plutôt élevé, et que la dimension évaluée est perçue comme étant d'importance pour soi-même.

Pour leur part, Tesser et al. (1984)²⁸² ont noté que la classification de proximité se fait souvent à partir des performances supérieures de la part des amis, mais que cela est valable pour des domaines plutôt non-importants pour le sujet. Ces auteurs avancent alors le modèle SEM (*self evaluation maintenance model*) qui soutient que les individus « *are motivated to maintain a positive self-evaluation and that one's relationships with others have a substantial impact on self-evaluation.* » (p. 561). Ce modèle sous-entend trois

²⁸⁰ Meisel, C. J.; Blumberg, C. J.; 1990 ; *The social comparison choices of elementary and secondary school students: The influence of gender, race, and friendship* ; Contemporary Educational Psychology, n°15 ; pp. 170–182.

²⁸¹ Notons que l'identification correspond à un processus où l'on cherche des pairs perçus comme étant semblables mais qui font « un peu mieux » que soi-même dans le domaine concerné. De ce fait, ces pairs deviennent une sorte de vision de la propre position de l'individu, mais au futur (Buunk et Ybema, 1997, cités par Huguet et al., 2001).

²⁸² Tesser, A., Campbell, J.; Smith, M ; 1984 ; *Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children* ; Journal of Personality and Social Psychology, Vol.46, n°3 ; pp. 561-574

variables dans l'évaluation des compétences d'autrui : performance, proximité et relevance ; ainsi que deux processus. D'une part, *la réflexion*, exprimée par le désir d'être associé à des lieux, des situations et/ou des personnes couverts d'une certaine « gloire » (*reflected glory*) de par leurs performances et/ou prestige.²⁸³ Et d'autre part, *la comparaison*, laquelle sous-entend une possible menace pour l'évaluation de soi-même et que, de ce fait, tend à modérer l'impact de la réflexion selon la distance aux autres et la qualité de leurs performances.²⁸⁴

Huguet et al. (2001) montrent aussi que la comparaison sociale au sein des classes aurait une tendance décroissante tout au long de l'année scolaire. Une explication pour ceci est le changement des cibles de comparaison à différents moments, montrant une tendance à choisir des pairs moins proches vers la fin de l'année (changement entre le 2^{ème} et le 3^{ème} trimestre). Selon les auteurs ceci suggère que « (...) *social comparison is in fact a dynamic process which evolves continuously over time, at least in the school environment* » (p. 575). Cela pourrait montrer aussi que le modèle SEM tend à émerger surtout vers la fin de l'année, sachant que les individus pourraient se voir plus affectés par le succès des amis que des non-amis (Tesser et al., 1984),²⁸⁵ ce qui serait, encore une fois, modulé par l'importance accordée aux domaines en évaluation. Notons que, d'un point de vue général, l'hypothèse SEM n'est pas soutenue par l'étude de Lubbers et al. (2007), car les élèves les plus intéressés pour avoir de bonnes notes choisiraient davantage des camarades ayant des bonnes performances pour se comparer, bien que la similitude de performances initiales entre l'élève et sa cible de comparaison semble aussi un facteur de choix.²⁸⁶ De fait, toutes les comparaisons ascendantes dans cette

²⁸³ Tesser et al. (1984) citent les études de Cialdini et al. (1976) comme ayant mis en évidence ce processus visant, entre autres, à entretenir l'*estime de soi*. Ces auteurs auraient nommé ceci « BIRGing » (*Basking in Reflecting Glory*). A son tour ce processus serait le résultat de la proximité à autrui (celui qui est *glorieux*) et de la qualité de la performance de cet autrui.

²⁸⁴ Ces deux processus : *reflected glory* et *comparison* — que d'autres auteurs distinguent comme *assimilation* et *contrast* — s'équilibrent. L'individu assigne à chacun un poids différent voire un autre processus : la *relevance*. Ainsi, la portée de chacun de ces processus est fonction de l'importance accordée à la performance des autres pour la propre évaluation de soi (p. 562 ; Tesser et al., 1984).

²⁸⁵ Notons que si différents travaux (cf. Lubbers et al., 2007 ; Huguet et al., 2001 ; Meisel et Blumberg, 1990) ont mis en évidence que la comparaison sociale au sein des classes semble se faire davantage entre amis, ils notent aussi que les individus font un processus de sélection des cibles de comparaison. Ce processus serait d'ailleurs basé sur des routines (*routine standards*) que les facilitent et permettent d'économiser du temps (Mussweiler et Rüter, 2003). Or, les individus choisissent souvent les mêmes personnes pour évaluer leurs propres performances sous différents domaines (Mussweiler et Rüter, 2003).

²⁸⁶ Sur près de 9000 élèves de 7^{ème} grade du Pays-Bas, Lubbers et al. (2007) considèrent différents aspects rapportés à la comparaison sociale (réciprocité, raisons, importance accordée aux résultats académiques, niveaux de comparaison et effets sur les performances scolaires). Ils s'interrogent si la comparaison avec les

étude (avec d'amis ou de non-amis) ont montré un impact positif et significatif sur les performances ultérieures en langage et en mathématiques, ce qui rejoint les résultats de Huguet et al. (2001). C'est le fait de se comparer ce qui importe en premier plutôt que les préférences et la proximité en termes d'amitié, et même si ces deux facteurs montrent de l'influence aussi. Lubbers et al. (2007) ne manquent pas d'indiquer que « (...) these results seem to imply that social comparison theory is an explanatory pathway for previously found effects of friends' influence on school performance » (p. 14).

Rappelons toutefois que la comparaison sociale n'est pas toujours intentionnelle ou délibérée, et qu'elle ne vise pas, forcément, l'amélioration de soi (Huguet et al., 2001). Celle-ci peut être forcée, automatique ou inconsciente, et toutes ces modalités semblent faire partie de la vie et des interactions au sein des classes (Huguet et al., 2001). Ainsi, la comparaison qui n'est pas choisie peut entraîner des effets négatifs sur l'évaluation de soi-même et sur les résultats académiques. Ceci rappelant que l'historique d'épisodes de comparaison sociale d'un individu peut moduler (amplifier ou diminuer) l'impact des comparaisons contingentes sur les acquis scolaires (Monteil et Huguet, 2002). De toute évidence, la probable interaction entre ces deux grandes formes de comparaison sociale (choisie et forcée) reste un chantier pour la psychologie sociale.

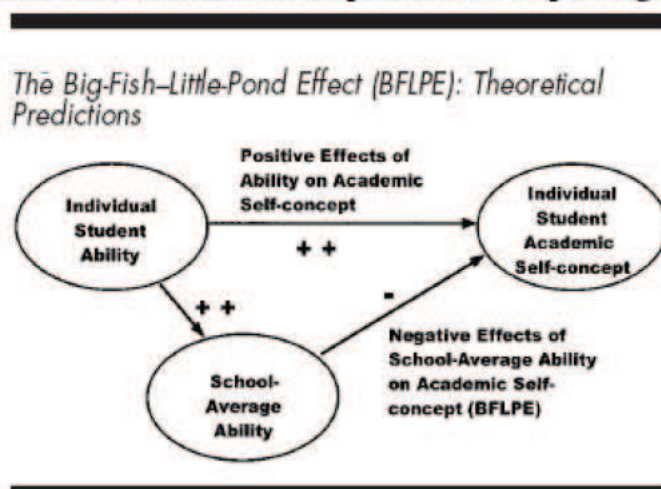
4.4.2 Le modèle BFLPE

Une approche qui s'intéresse aux situations de concurrence explicite ou implicite et qui découle de la théorie de la comparaison sociale, est celle du phénomène nommé *The Big-Fish-in-a-Little-Pond Effect*, ou BFLPE. L'existence de cet effet a été mise en évidence

amis est moins bénéfique que celle pratiquée avec les non-amis compte tenu des routines de comparaison et du modèle SEM. Ils trouvent que le choix de cibles de comparaison est loin d'être hasardeux. En effet, 50% d'élèves dans leur étude compare ses notes avec celles des amis, 42% le fait avec des camarades qu'ils apprécient au sein de la classe, tandis que 8% choisissent de non-amis pour ce faire. Cette tendance reste constante pour tous les sous-groupes et elle est d'autant plus forte que l'on se centre sur le groupe d'élèves disant avoir des amis au sein de la classe (78%). Ces auteurs notent un possible recouvrement entre les variables genre et appartenance ethnique compte tenu du choix prononcé à la faveur des amis. En outre, les comparaisons seraient réciproques (43% au total contre 62% entre amis, et 5% entre non-amis) ce qui implique une coexistence entre comparaisons vers le haut et vers le bas. Les auteurs attribuent ces résultats à l'usage de la part des élèves des *routine standards* pour construire leurs comparaisons (Mussweiler & Rüter, 2003). En revanche, ils ont trouvé que l'élection de non-amis était associée à des préférences fortes, soit envers une comparaison ascendante (cas majoritaire), soit, descendante.

les dernières vingt années à partir des travaux de Marsh et Parker (1984)²⁸⁷ et de Marsh (1987),²⁸⁸ puis de Marsh et ses collègues et disciples.²⁸⁹ Ainsi, parmi les phénomènes présents en situation scolaire, cette approche prétend expliquer l'impact négatif de la sélectivité académique (des écoles, filières, classes, etc.) sur l'auto-perception scolaire des élèves. En effet, « *the BFLPE hypothesizes that students compare their own academic achievements with the academic achievements of their peers and use this social comparison impression as one basis for forming their own academic self-concept* » (p.366 ; Marsh et Hau, 2003).²⁹⁰

Figure n°2 : Schéma illustrant les prédictions du paradigme BFLPE



Source : pris de Marsh et Hau (2003 ; p. 369)

Ainsi, l'existence d'un effet BFLP a été mise en évidence à partir des situations paradoxales illustrant que l'estime de soi scolaire d'un élève sera d'autant plus grande que ses compétences le sont, mais qu'en même temps, le niveau moyen de compétences du groupe où cet élève est situé aurait un impact négatif sur cette même dimension (Marsh et Parker, 1984). Ces prédictions théoriques sont illustrées sur la Figure n°2 où l'on voit le sens, le signe et l'importance de cet effet du groupe.

²⁸⁷ Marsh, H.; Parker, J.; 1984 ; *Determinants of Student Self-Concept: Is It Better to Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even if You Don't Learn to Swim as Well?* ; Journal of Educational Psychology, Vol.47, n°1 ; pp. 213-231

²⁸⁸ Marsh, H.; 1987 ; *The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept* ; Journal of Educational Psychology, Vol.79, n°3 ; pp. 280-295

²⁸⁹ Notons que Huguet et al. (2009) et Smith et Tyler (1997), indiquent que Davis (1966) aurait été le premier à analyser le phénomène qui reflète le BFLPE.

²⁹⁰ Certains auteurs vont parler aussi de *reference group theory* ou encore de *social comparison and reference group theory* comme équivalents du BFLPE (e.g. Zeidner et Schleyer, 1999).

Différents résultats ont confirmé l'existence de celui-ci permettant d'assumer que le groupe de camarades en situation scolaire sert effectivement de cadre référentiel pour les évaluations sur soi-même. De plus, ces hypothèses ont été élargies et confirmées sur d'autres champs tels que le sport (Chanal et al., 2005²⁹¹) ou les élèves ayant des handicaps d'apprentissage (Möller et al., 2009).²⁹² Des études longitudinales auraient aussi montré la persistance d'un impact négatif sur l'estime de soi du au fait d'atteindre des cadres scolaires hautement sélectifs, à caractéristiques individuelles contrôlées (e.g. Marsh, 1994²⁹³; Marsh et al., 2000²⁹⁴).

Plus encore, l'étude menée par Marsh et Hau (2003) a illustré la présence de cet effet au delà des frontières, mettant en évidence que le BFLPE serait probablement un phénomène interculturel. Cela confirmerait, comme attendu, que plus les écoles sont sélectives et performantes, plus l'auto-perception académique individuelle des élèves qui y sont placés diminue. Cependant, les mêmes auteurs pointent que « *(T)he negative effects of school-average achievement represent complicated combinations of the social comparison processes emphasized here, the quality of the education (e.g., resources, curriculum, expertise of the teachers) and, perhaps, family background factors (...) these effects are likely to be confounded.* » (pp. 373-374). Toujours est-il que, d'après eux, ceci pourrait être interprété plutôt comme le signe d'une sous-estimation de la réelle ampleur du BFLPE.

4.4.3 Les critiques adressées au paradigme du BFLPE et l'ouverture d'autres perspectives d'analyse

Parmi d'autres auteurs, Dai et Rinn (2008)²⁹⁵ pointent une série de critiques, non pas sur l'existence du BFLPE — qui semble d'ailleurs bien établie —, mais plutôt sur l'importance accordée à celui-ci, et sur le peu de réflexion vis-à-vis des conditions qui

²⁹¹ Chanal, P.; Marsh, H.W.; Sarrazin, P.; Bois, J.; 2005 ; *BFLPE on Gymnastics Self-Concept: Social Comparison Processes in a Physical Setting* ; Journal of Sport and Exercise Psychology, Vol.27, n°1 ; pp. 53-70

²⁹² Möller, J.; Streblov, L.; Pohlmann, B.; 2009 ; *Achievement and self-concept of students with learning disabilities* ; Social Psychology of Education, Vol.12, n°1 ; pp. 113-122

²⁹³ Marsh, H.W.; 1994 ; *Using the National Educational Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire* ; Journal of Educational Psychology, Vol.86, n°3 ; pp. 439-456

²⁹⁴ Marsh, H. W.; Kong, C.-K. ; Hau, K.-T ; 2000 ; *Longitudinal multilevel modeling of the big fish little pond effect on academic self-concept: Counterbalancing social comparison and reflected glory effects in Hong Kong high schools* ; Journal of Personality and Social Psychology, Vol.78, n°2 ; pp. 337-349

²⁹⁵ Dai, D.Y.; Rinn, A.; 2008 ; *The Big-Fish-Little-Pond Effect: What Do We Know and Where Do We Go from Here?* ; Educational Psychology Review, Vol.20, n°3 ; pp. 283-317

rendent possible son expression. D'abord, il pourrait exister, en parallèle au BFLPE, un effet *reflected glory* important (cf. Tesser et al., 1984). Bien qu'il puisse être plus léger que l'impact négatif du BFLPE, celui-ci se différencierait du premier car il augmente positivement le concept de soi scolaire des élèves de par le fait d'appartenir à des classes/écoles prestigieuses. Cet effet s'exprimerait à travers l'assimilation au groupe plutôt que par le contraste. Toutefois, cet aspect du problème a été aussi averti par Marsh et al. (2000) quand ils parlent d'une contrebalance entre l'impact positive de l'assimilation (*reflected glory*) et l'impact négatif du contraste sur la perception de soi (i.e. de la comparaison avec une majorité d'élèves forts). Ils notent que ces effets seraient asymétriques et soulignent que le BFLPE devient alors le résultat net d'un fort impact négatif de par la comparaison sociale et d'un faible impact positif de par l'assimilation. Ces auteurs parlent alors d'une « *juxtaposition of social comparison contrast and reflected-glory assimilation effects* » (p. 345) équilibrant de ce fait, une base plus exigeante de comparaison, d'une part, et la fierté d'être parmi *les bons*, d'autre part.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, un autre versant de modulations dépend du choix de camarades pour la comparaison sociale. En effet, le groupe d'amis le plus immédiat peut être un cadre de référence davantage influant et réciproque (Lubbers et al., 2007). En outre, rappelons que les élèves peuvent décider dans certaines situations de se comparer à d'autres élèves plus performants comme un moyen de s'auto-exiger davantage. Dans ces cas, la comparaison vers le haut ne serait pas forcément négative pour le concept de soi (Lubbers et al., 2007 ; Huguet et al., 2001), laissant donc peu de place à un effet BFLP très important. D'ailleurs, des études auraient montré que ce type de comparaison, plus sélective et même stratégique, peut diminuer l'impact négatif sur les apprentissages d'un concept de soi relativement amoindri (Dai et Rinn, 2008).

Néanmoins, Dai et Rinn (2008) insistent que « *the default assumption of social comparison without evidence is the most problematic aspect of the BFLPE paradigm* » (p. 302). De fait, le lien entre comparaison sociale et BFLPE ne serait qu'inféré et non pas observé ni mesuré (p. 297). Il y aurait même une exacerbation du rôle de la comparaison sociale faite à l'échelle des groupes d'une certaine taille (école, classe, etc.), laquelle est forcément plus générale et surtout, donnée. Dai et Rinn (2008) parlent donc de

« *situational forces* », tandis que Marsh et al. (2008)²⁹⁶ parlent de « *generalized-other (class- or school-average)* ». A l'opposé, se trouve l'individu qui choisit ses cibles de comparaison (« *individual target comparison classmate* » selon Marsh et al., 2008) ce qui illustre que la comparaison sociale serait « *self-engendered by individuals who are motivated to make social comparison for specific self-evaluative or other adaptive purposes, and as a result wittingly or unwittingly pick specific comparison targets or particular comparison information* » (p. 302 ; Dai et Rinn, 2008). Nous avons déjà noté à l'instar de Huguet et al. (2001) que ces différents processus peuvent coexister, mais l'un des deux devrait l'emporter (*situational forces* ou *individual dispositions* ; Dai et Rinn, 2008).²⁹⁷ Ainsi, le problème avec le paradigme du BFLPE est qu'il ignore l'intervention d'autres facteurs dans les processus de construction de connaissances sur soi, et notamment le fait que les individus sont censés avoir un rôle actif dans ceux-ci et qu'ils peuvent les réguler. Le BFLPE pourrait donc être vu comme un médiateur et/ou comme un modérateur d'autres processus qui seraient davantage importants d'un point de vue de l'impact de la comparaison sociale sur les évaluations de soi (e.g. Trautwein et al., 2006 ; Zeidner et Schleyer, 1999 ²⁹⁸). Le paradigme du BFLPE ne constituerait alors qu'une partie des phénomènes existants dans les processus de développement de la personnalité (Dai et Rinn, 2008). En outre, notons que tout ceci ne manque pas de nous rappeler l'effet indirect et probabiliste (avant que direct et « *en soi* ») des facteurs contextuels discutés par la sociologie de l'éducation (cf. chapitre n°1).

En outre, la littérature aurait mis en évidence que le cadre de travail scolaire choisi peut favoriser ou non certains aspects de la comparaison sociale. Ainsi, l'emphasis mis sur le type de tâches (e.g. « *mastery v/s ability goal* », p. 287 ; Dai et Rinn, 2008 ; cf. encadré n°1) pourrait influencer les informations que les élèves prennent en compte à l'heure de s'auto-évaluer et de se comparer (cf. encadré n°1). D'ailleurs, l'information que l'on tire de ces situations contextuelles est différente. Celle-ci est forcément sélectionnée par les élèves selon les besoins, les contraintes et les buts des tâches à

²⁹⁶ Marsh, H.W.; Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Köller, O.; 2008 ; *Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others* ; Journal of Educational Psychology, Vol.100, n°3 ; pp. 510-524

²⁹⁷ Une différence importante entre l'étude de Marsh et al. (2008) et celle d'Huguet et al. (2001) est que chez la première, les élèves ont été directement invités à se prononcer par rapport à leur perception de supériorité/infériorité vis-à-vis de leurs cibles de comparaison. Au contraire, dans le second cas, ce classement avait été fait à partir des registres officiels des notes.

²⁹⁸ Zeidner M.; Schleyer E.J.; 1999 ; *The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children* ; Contemporary Educational Psychology, Vol.24, n°4 ; pp. 305-329

accomplir, ce qui peut être particulièrement nuisible pour certains en situation d'évaluation (Croizet et Neuville, 2004).

Finalement, notons que Seaton et al. (2008) ont mené trois études visant à départager les divergences entre le BFLPE, d'un côté, et l'effet de la comparaison sociale ascendante choisie, d'autre côté.²⁹⁹ Si le premier impact peut être pensé comme l'effet d'une sorte d'assimilation liée à des résultats positifs sur les performances académiques, le deuxième correspondrait à l'impact du contraste et il serait négatif pour l'estime de soi. Ces auteurs arrivent à communiquer la coexistence des deux effets, autrement dit, il y aurait un impact bénéfique des comparaisons ascendantes sur les performances académiques en même temps qu'un effet négatif de la moyenne de performances de la classe/école sur l'évaluation de soi. Le choix stratégique des cibles comparatives de la part des élèves serait invoqué pour expliquer ces résultats, sachant que les individus peuvent vouloir chercher des similitudes ou des différences selon les circonstances (Seaton et al., 2008). Une toute récente étude menée par les mêmes chercheurs (Huguet et al., 2009)³⁰⁰ tente de mieux expliquer la relation entre le BFLPE et la comparaison sociale. Ces auteurs confirment les résultats de Seaton et al. (2008) et notent que le premier effet peut coexister avec les conséquences d'une comparaison ascendante choisie. La réduction du BFLPE de par le choix délibéré de comparaisons ascendantes, suggérée par Dai et Rinn (2008), ne serait toutefois pas confirmée, car ces deux effets n'interagissent pas (i.e. les deux comparaisons semblent superposées et indépendantes). Plus encore, à niveau comparable d'*assimilation* (i.e. de comparaison ascendante), l'effet du contraste (i.e. le BFLPE) devient encore plus fort.³⁰¹ En même temps, ce dernier est réduit quand on contrôle le choix de cibles de comparaison contrastantes.

²⁹⁹ Notons que l'article de Seaton et al. (2008) correspond à la réunion de chercheurs tenants différents points de vue. Celle-ci est une réponse aux études d'Huguet et al. (2001) et de Blanton et al. (1999) à partir des apparentes divergences entre leurs résultats et le paradigme BFLPE. En effet, Seaton et al. (2008) notent que ces études n'avaient pas pour objectif d'évaluer l'estime de soi comme variable dépendante. D'ailleurs, elles n'avaient pas ajouté de mesures de contexte (i.e. des niveaux moyens de performances par classe/école). Toutefois, étant donné que l'article de Seaton et al. (2008) a été basé sur des recherches non construites pour tester le BFLPE, ni non plus, possédant des mesures issues de tests standardisés, elle présente des limites importantes. Beaucoup de ces limites seront surmontées par Huguet et al. (2009).

³⁰⁰ Huguet, P.; Dumas, F.; Marsh, H.; Wheeler, L.; Seaton, M.; Nezlek, J.; Suls, J.; Régner, I.; 2009 ; *Clarifying the Role of Social Comparison in the Big-Fish–Little-Pond Effect (BFLPE): An Integrative Study* ; Journal of Personality and Social Psychology, Vol.97, n°1, pp. 156–170

³⁰¹ « *Consistent with this prediction, the negative contrast (BFLPE) effects became stronger after adjusting statistically for the positive relationships between absolute comparison-level choice and academic self-concept.* » (p. 165 ; Huguet et al., 2009).

Ainsi, les auteurs pointent que « *(T)aken together, these (...) findings suggest that the BFLPE is the net effect of counterbalancing influences: stronger negative contrast effects associated with forced exposure to invidious comparisons at the class level and weaker assimilation effects associated with upward social comparison choices. Thus, it seems reasonable to conclude that beyond the relatively uncontrollable comparisons underlying the BFLPE, students may still exercise considerable choice over the target with whom they compare themselves, with sometimes a beneficial effect on their academic self-concept (...). As Gilbert, Giesler, and Morris (1995) put it, "a lack of complete control is not a complete lack of control" (p. 233).* » (p. 165).³⁰² Les auteurs finissent par remarquer que leurs résultats soutiennent le *selective accessibility model* et l'*interpretation comparison model*. Si le premier pointe que la comparaison de soi avec un standard donné peut conduire à l'assimilation après une comparaison ascendante – disons une sorte de « *je veux y arriver* » –, le second prédit que cette assimilation est plus probable quand la comparaison sociale sert de cadre d'interprétation dans l'évaluation de soi, « *(...) which implies the self to be perceived as relatively mutable and self-evaluation against the comparison target to be not highly salient* » (p.165). Au total, cette étude présente une forte évidence des processus d'interprétation et de comparaison qui émergent au sein des salles de classes. Les auteurs voient, d'une part, une distinction entre comparaisons délibérées et forcées et entre niveau relatif et absolu de choix pour l'évaluation de soi. D'autre part, ils pointent le besoin d'intégrer les approches analytiques existantes sous la théorie de la comparaison sociale.

³⁰² Puis, les auteurs ajoutent que: « *More generally, the present research offers a "new look" to the BFLPE. It is now clear that this phenomenon is rooted in students' invidious comparisons with their whole class and also coexists with the assimilative as well as contrastive effects of upward social comparison choices on academic self-concept. In addition, the relatively complex pattern of assimilative and contrastive trends predicted and found in our research are consistent with integrative approaches of social comparison, such as the selective accessibility and interpretation comparison models, which here receive support in the natural context of school.* » (p. 165 ; Huguet et al., 2009).

4.5 Les problèmes liés à la stigmatisation

La relation entre connaissances sur soi, performances individuelles et appartenances groupales qui prennent la forme de stéréotypes au sein du quotidien scolaire, seraient aussi un autre chantier d'étude pour la psychologie sociale (Croizet et Neuville, 2004). La littérature aurait montré que les stéréotypes (de genre, sociaux, etc.) ainsi que les réputations qui en découlent « *constituent des puissants régulateurs de la performance* » académique des élèves (p. 66 ; Croizet et Neuville, 2004). C'est notamment le cas des filles pour les disciplines scientifiques où l'on a montré que quand on efface les préjugés internalisés par les élèves, leurs performances peuvent être égales à celles des garçons (Duru-Bellat, 2006a ³⁰³; Le Bastard, 2005 ; Redersdorff et Audebert, 2004 ³⁰⁴ ; Harris, 1998). Ces auteurs notent aussi que la réussite personnelle, alors que l'on est membre d'un groupe réputé inférieur intellectuellement, peut conduire à des situations de rejet de la part des autres membres de ce groupe. Ceci s'expliquerait, entre autres, par la présence de mécanismes d'auto-défense visant à protéger l'estime de soi des membres du groupe (Martinot, 2004). Pour sa part, Michinov (2003)³⁰⁵ note que l'idée d'une faible estime de soi découlant d'une comparaison défavorable de la part des stigmatisés (par rapport au non stigmatisés) est plutôt réductrice et toujours intuitive. Il insiste sur le fait que les comparaisons sociales seraient sélectives, d'autant plus qu'il s'agit d'individus potentiellement menacés par les phénomènes de stigmatisation ou d'oppression. De fait, la menace qui pend sur l'identité sociale et personnelle de ces individus « *les invite à se comparer aux membres de l'endogroupe, lesquels sont également stigmatisés* » (p. 233). En situation scolaire, Martinot (2004) note que les élèves en difficulté auront tendance, soit à se déresponsabiliser ou se comparer à d'autres élèves semblables dans la difficulté, soit, à se montrer démotivés et ne plus accorder d'importance à certains sujets/matières (i.e. un *désengagement sélectif* selon Croizet et

³⁰³ Duru-Bellat, M.; 2006 (a) ; L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux (2^{ème} Ed.) ; L'Harmattan, Paris ; 276 pp.

³⁰⁴ Redersdorff, S.; Audebert, O.; 2004 ; *L'égalité des chances : les effets de la mixité à l'école sur l'estime de soi et les performances scolaires* ; In Le défi éducatif, des situations pour réussir, Martinot, D. et Toczek, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 201-225

³⁰⁵ Michinov, N.; 2003 ; *Stigmates sociaux et comparaisons interpersonnelles* ; In Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale, Croizet, J-C., Leyens, J-P. (Eds.) ; Armand Colin, Paris ; pp. 215-234

Martinot, 2003³⁰⁶), voire à l'école. Des tels mécanismes entérineraient l'échec scolaire étant ainsi le point culminant d'une « chaîne causale circulaire (...) » dont, pour les cas extrêmes, « le besoin de préserver son estime de soi peut amener l'élève à renoncer aux valeurs dominantes au profit d'une adhésion à des valeurs antisociales. » (p. 102 ; Martinot, 2004).

Ce que l'on vient de commenter renforce l'idée selon laquelle le *school mix* (cf. chapitre n°1) peut contenir parfois des expériences difficiles et un vécu scolaire pas forcément heureux (Duru-Bellat, 2007a). Alors, ce que l'on gagne, par exemple, à être scolarisé dans un contexte plus exigeant et prestigieux mais aussi plus compétitif, peut affecter négativement l'estime de soi des élèves et plus largement leur bien-être à l'école, et par cette voie, affecter aussi leur performance académique. Pourtant, le vécu scolaire peut être aussi pénible pour une large partie d'élèves placés dans des établissements non-sélectifs et qui se sentiraient en bas de l'échelle scolaire générale. Autrement dit, les comparaisons pourraient aussi avoir lieu à l'échelle des villes ou des communes et pas exclusivement au sein des classes ou entre classes au sein des écoles. Cela pourrait être le cas des systèmes éducatifs hautement ségrégués d'un point de vue scolaire et social, comme cela semble être le cas au Chili (cf. chapitre n°6).

En France, l'étude de Regner et al. (2002)³⁰⁷ montre que les stéréotypes sociaux liés au niveau socioéconomique seraient particulièrement présents chez les élèves défavorisés. Les auteurs remarquent que l'on trouve souvent une idée de l'intelligence comme étant immuable et donnée, ce qui « (...) constitue un véritable handicap pour la réussite scolaire » (p. 80 ; Croizet et Neuville, 2004). De plus, cette croyance donne appui au classement des élèves (cf. encadré n°1) et à la fausse relation entre performances et niveau d'intelligence. Entre ceci et le stigma il n'y aurait alors qu'un pas. En revanche, les élèves qui pensent plutôt que l'intelligence est malléable peuvent, de ce fait, échapper aux stéréotypes et mieux réussir (Regner et al., 2002 ; Croizet et Neuville, 2004). Dans le même sens, Van Laar et Sidanius (2001)³⁰⁸ trouvent que parmi les canaux d'influence du statut socioéconomique sur les résultats académiques des élèves défavorisés on

³⁰⁶ Croizet, J.-C.; Martinot, D.; 2003 ; *Stigmatisation et estime de soi* ; In Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale, Croizet, J.-C., Leyens, J.-P. (Eds.) ; Armand Colin, Paris ; pp. 25-59

³⁰⁷ Regner, I.; Huguet, P. Monteil, J.-M.; 2002 ; *Effects of socioeconomic status (SES) information on cognitive ability inferences: when low-SES students make use of a self-threatening stereotype* ; Social Psychology of Education Vol.5, n°3 ; pp. 253-269

³⁰⁸ Van Laar, C.; Sidanius, J.; 2001 ; *Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective* ; Social Psychology of Education, Vol.4, n°3 ; pp. 235-258

compte – en plus des différences de capitaux culturel, économique et social, et des discriminations institutionnelles et personnelles – les réactions des élèves ayant un bas statut au sein des groupes. Il existerait des mécanismes de protection de soi qui entérinent ces différences de performance en détriment de ces mêmes élèves. Pour Van Laar et Sidanius (2001) ces mécanismes constitueraient de véritables médiateurs dans la transformation du statut socioéconomique en résultats scolaires à travers comportements systématiques et différenciés entre types d'élèves (« *children from low status groups will tend to exhibit behavioral patterns which make it more difficult for them to develop academic proficiency* », p. 251). Si ces auteurs se gardent de soutenir une victimisation des élèves défavorisés, ils ne le culpabilisent pas pour autant. Ils signalent que leur « *suboptimal behavior patterns on the part of subordinates should not be regarded as exogenous, but rather as both the result of social subordination and a cause of continued subordination.* » (p. 251). Survient ainsi un divorce entre l'estime de soi (de par sa protection) et le domaine du succès académique concerné. Rappelons enfin que les mécanismes de protection de l'estime de soi seraient monnaie courante dans le cadre scolaire (cf. Bressoux et Pansu, 2003 ; Pansu et al., 2007).

4.6 Conclusion

Dans le présent chapitre nous avons voulu faire une revue de la production théorique et empirique menée par la recherche en psychologie sociale autour des principaux phénomènes en œuvre à l'école. Premièrement, il faudrait indiquer la place prépondérante accordée aux pairs dans le vécu scolaire des élèves et tout ce qu'ils construisent à l'école, y compris leurs apprentissages. La psychologie sociale donne en effet assez d'évidence, des cadres théoriques et des pistes de recherche pour mieux comprendre le rôle des camarades d'école, autant d'un point de vue comparatif que d'un point de vue normatif. Aucun élève ne serait immun à ses camarades.

Nous voudrions retenir aussi l'importance de la relation entre connaissances de soi – notamment le sentiment d'auto-efficacité, plus largement l'estime de soi – et les performances académiques des élèves. Ainsi, deux aspects nous semblent incontournables à considérer pour nos analyses ultérieures. D'abord, la construction et l'influence mutuelle de ces deux variables au fil du temps, ce qui permet de postuler

que toute mesure reliée aux évaluations de soi entretenues par un élève, porte en soi beaucoup plus que des seules situations contingentes (e.g. notes aux évaluations récentes, etc.). En effet, ces mesures seraient surtout porteuses des sédiments d'un passé scolaire rempli d'une myriade de situations (encouragements, comparaisons, remarques, évaluations de soi, etc.) qui ont aidé à façonner, chez chaque élève, la relation entre ce qu'il ressent et ce qu'il pense de soi et les progressions dans un domaine donné.

Ensuite, nous devrions par conséquent prêter de l'attention à l'élargissement des composantes de la notion « contexte », avec tout ce qui dérive du passé scolaire. En effet, sous la forme de souvenirs et de schémas de réussite et d'échec, celui-ci vient s'intégrer concrètement aux tâches actuelles par lesquelles les élèves apprennent. Autrement dit, il est autant présent dans chaque situation concrète d'apprentissage que le sont la qualité des bâtiments de l'école ou les méthodologies de l'enseignant. Finalement, nous voudrions mettre en valeur l'existence des phénomènes reliés directement ou indirectement aux apprentissages, tels que les comparaisons ascendantes, le BFLPE, ou encore, les effets d'assimilation (*reflected glory*). Ils apportent tous aux tentatives de décryptage de ce qu'on connaît comme la *boîte-noire* de l'école. De fait, les préoccupations des sociologues et des économistes autour, par exemple, de l'hétérogénéité *optimale, neutre, souhaitable ou inefficace*, etc., rencontrent dans ces notions, sans doute, des sources premières et à la fois complémentaires pour leurs analyses.

Remarquons, de plus, que des études récentes ici commentées (e.g. Huguet et al., 2009 ; Seaton et al., 2008) ont pu établir la coexistence de phénomènes de comparaison sociale distincts – type négative (BFLPE) et positif (comparaison ascendante) – capables d'influencer indirectement les apprentissages. A cet égard, suivant Huguet et al. (2001), on pourrait mettre en question l'image de la classe comme étant un (terrible) environnement qui peut endommager l'*estime de soi* des élèves, ainsi qu'ajouter des distorsions à la baisse sur leurs propres perceptions vis-à-vis de leurs capacités. De fait, ces auteurs ont montré un effet positif de la comparaison ascendante sur les performances sans pour autant affecter les évaluations sur soi. Alors, l'extrême application de la croyance d'un effet positif de l'homogénéité dans les classes amène à l'annulation du potentiel effet favorable de cette comparaison vers le haut.

L'hétérogénéité devient, en revanche, bénéfique. Du moins à un certain degré et spécialement pour les élèves faibles qui nécessitent de s'identifier à des élèves plus performants. Dans une ligne semblable, les travaux de Guay et al. (1999)³⁰⁹ et d'Altermatt et Pomerantz (2005)³¹⁰ trouvent que la relation entre la perception de soi en termes de compétence académique et les résultats scolaires se voit modulée par la perception des compétences des amis : celle-ci est maximisée quand les amis sont plus faibles et minimisée dans le cas contraire. De plus, Altermatt et Pomerantz (2005) soulignent l'existence d'un effet de compensation pour les élèves faibles de fait d'avoir d'amis académiquement plus forts qu'eux au sein de la classe. **Si ces élèves s'auto-évaluent moins positivement, ils montrent des performances académiques supérieures que des élèves comparables n'ayant que des amis également faibles qu'eux.**

En outre, les conclusions en termes de politique éducative susceptibles de se dégager dudit paradigme BFLPE peuvent prendre des sens contradictoires, voire, nous amener vers un « *zero-sum game* » (p. 301 ; Dai et Rinn, 2008).³¹¹ D'un côté, les élèves les plus performants scolairement souffriraient en étant regroupés entre eux dans des contextes hautement sélectifs, ce qui semble, toutefois, être souvent le souhait des parents. D'autre côté, les élèves faibles pourraient gagner en termes d'auto-perception à être mis ensemble, bien qu'ils seraient privés d'une gamme plus ample de choix comparatifs (vers le haut).³¹² Alors, quitte à faire passer des tests de classement aux

³⁰⁹ Guay, F.; Boivin, M.; Hodges, E.V.E.; 1999 ; *Social comparison processes and academic achievement: The dependence of the development of self-evaluation on friends' performance* ; Journal of Educational Psychology, Vol.91, n°3 ; pp. 564-568

³¹⁰ Altermatt, E. R.; Pomerantz, E. M.; 2005 ; *The implications of having high-achieving friends versus low-achieving friends: A longitudinal analysis* ; Social Development, n°14 ; pp. 61–81

³¹¹ Notons que, en étudiant les progressions des élèves du primaire français, Duru-Bellat et Suchaut (2005) montrent que l'on apprend « *d'autant moins que la classe est initialement de bon niveau* » (p. 30), ce qui pourrait être attribué à des mécanismes du type BFLPE limitant l'impact sur les acquis d'une estime de soi positive au niveau individuel. Puis, ces auteurs testent de façon conjointe l'impact sur les progressions individuelles de la tonalité sociale (*social mix*) et du niveau initial moyen de la classe (*academic mix*). Ils trouvent que l'élève moyen progresse davantage dans des classes faibles mais aussi dans des classes à public favorisé, mais « *sachant que dans la réalité ces deux caractéristiques varient en sens inverse* ». Ils remarquent donc que l'estimation de l'impact d'une variable « *est toujours contingente à l'ensemble des variables introduites dans le modèle* » (p. 32). Finalement, un approfondissement de ces résultats montre un effet neutre de l'*academic mix* et un effet persistant du *social mix*. Toutefois, ces auteurs pointent que ce qui est valable pour le primaire peut avoir un autre signe dans le secondaire — comme l'atteste la littérature d'ailleurs —, où les enseignants ont moins de limites sur les approfondissements potentiellement admis par les bonnes classes.

³¹² Notons que l'effet du classement des élèves par niveaux au sein des écoles reste un sujet de débat (cf. chapitres n°1 et n°2). D'une part, ceci semble bel et bien pénaliser les apprentissages (e.g. Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Monseur et Demeuse, 2001 ; Wilkinson et Fung, 2002). Mais d'une autre part et dans certains

élèves afin d'assigner les places au sein des écoles, ou bien, à avoir recours au tirage au sort, il est difficile d'imaginer comment concilier ces deux extrêmes dans la pratique éducative concrète et en face d'enjeux autres qui sont clairement perçus par les acteurs (accès à des réseaux sociaux, prestige, meilleures ambiances, etc.). Ainsi, les conséquences politiques du BFLPE pourraient être mises en équivalence avec les problèmes vis-à-vis de la mixité de genre, sachant qu'elle présente des coûts psychologiques pour les élèves (et les enseignants) notamment chez les adolescents (cf. chapitre n°5). Mais si cette mixité semble presque incontournable de nos jours, le regroupement et la sélectivité sous critères académiques reste un enjeu davantage pollué par le social et donc, par les stratégies des familles.

contextes cela pourrait entraîner des effets positifs pour l'ensemble (e.g. Duflo et al., 2008), y compris les élèves les plus faibles qui jouiraient, théoriquement, d'un enseignement plus centré sur leurs besoins.

ENCADRÉ N°2

La perspective de l'expérience scolaire

L'école produit des individus ayant un certain nombre d'attitudes et des dispositions (Dubet et Martucelli, 1996). De ce fait, elle peut être pensée comme « *un lieu de comportements, de relations sociales et de fabrication de normes et des valeurs qui ne sont pas anodins* » (p. 49 ; Dubet, 2006). Conséquemment, l'école est située au carrefour d'une triple mission : elle se doit, d'un côté, de distribuer des qualifications avec une utilité sociale concrète (certificats et diplômes de différente valeur), et d'autre côté, elle doit éduquer les enfants, les adolescents et les jeunes en leur aidant à se construire en tant qu'individus singuliers. Enfin, elle doit assurer l'intégration de ces individus dans la société (i.e. les socialiser).

A partir de ce cadre, les travaux du sociologue François Dubet et ses collègues (1994, 1996, 2004, 2006) font noter que les acteurs du système scolaire sont aussi les acteurs de leur propre socialisation. En effet, l'école ne peut pas être pensée que comme une succession d'ajustements entre individus en train de construire leur propre expérience. Ces acteurs, notamment les élèves, acquièrent une capacité d'adaptation à un environnement multiple et changeant, de même qu'une réflexivité et une capacité d'individualisation. Cela montre que l'individu est en même temps un sujet et un acteur social, dépassant l'idée selon laquelle la socialisation se réduit à l'intériorisation des normes et des valeurs. L'ordre social ne peut ainsi qu'être le résultat de l'intériorisation de celui-ci par les individus. De cette manière, acteur et système ne sont que deux faces d'une même réalité (Dubet et Martucelli, 1996).

Ainsi, Dubet et Martucelli (1996) définissent l'expérience scolaire comme la manière dont les acteurs « *combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire* » (p. 62). Or, le fait d'être élève nécessite d'un travail pour comprendre et intérioriser les attentes de l'organisation, se situer dans des hiérarchies scolaires et dans l'appartenance à des groupes de référence. Ceci correspond à une logique d'*intégration* qui n'est pas forcément homogène car elle peut être revêtue de tensions vis-à-vis des appartenances et des normes. Cette intégration peut être vue comme l'apprentissage de rôles successifs ayant une incidence dans la transformation de la personnalité. A la logique de l'*intégration* se superpose celle de la *stratégie*, laquelle suppose la construction de la part de l'acteur d'une « *rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position* » (p. 63). Dans ce cadre, l'élève forge une identité fortement marquée par ce qu'il possède ou par ce qu'il peut utiliser, davantage que par ce qu'il est. L'accroissement de logiques de concurrence à tous les niveaux, appareillées à la massification scolaire, exacerbe de facto les écarts qui « *relèvent des ressources et des compétences stratégiques des acteurs* » (p. 64). Si les intérêts et les appartenances permettent de définir l'acteur social « élève », la distance qu'il établit à lui-même et sa capacité critique envers soi-même sont également importantes. Une troisième logique apparaît alors : la *subjectivation*. C'est cette subjectivité, malgré son caractère quelque peu arbitraire, celle qui permet à l'individu d'avoir des convictions, un esprit critique et une action autonome. En d'autres termes, c'est elle qui vide ou donne du sens à l'activité scolaire.

De cette manière, la construction de l'expérience scolaire se présente comme une épreuve face à laquelle l'élève doit combiner les logiques de l'action déjà mentionnées, tout en donnant des significations pour chacune dans les situations concrètes qui expriment sa vie scolaire quotidienne. Le passé scolaire serait bien entendu, un facteur déterminant de cette expérience. Pourtant, la question est de savoir comment les élèves construisent une cohérence avec ces éléments parvenant de ce fait à se socialiser tout en se construisant à la fois « *avec plus ou moins de bonheur* » (p. 66 ; Dubet et Martucelli, 1996). Ainsi, ces auteurs décrivent l'expérience collégienne comme étant : « (...) *dominée par l'éclatement des dimensions qui la structurent. Ce phénomène provoque une sorte de désajustement constant des relations et des identités. Ni le conformisme enfantin ni les calculs d'utilité, ni la subjectivité adolescente ne sont en mesure de stabiliser cette expérience. Alors, les collégiens abandonnent les identités conçues comme des intériorisations de rôle, pour les apprentissages des jeux de la face au sein desquels ils parviennent, plus ou moins, à*

construire un processus de subjectivation. Ils oscillent sans cesse du conformisme à la rupture en fonction des rythmes que leur imposent leurs origines sociales, leurs résultats scolaires, leur sexe et leur âge. C'est à ce moment là qu'ils acceptent ou refusent un 'destin' » (p. 170 ; N.B. le souligné est notre). Ils montrent que le vécu scolaire diffère grandement selon le contexte, notamment selon le public accueilli par les collèges.

Si les modèles d'excellence scolaire dans les collèges de banlieue ne sont pas différents des autres, ils seraient plus vagues et plus distants de l'expérience des élèves dans ces établissements (p. 193). La socialisation se fait alors dans une tension forte entre école et société, avec à la clé une résistance de la part des élèves qui devient formative et qui détermine leur expérience par la résistance. Le problème est qu'elle ne conduit qu'à la violence et à la souffrance.³¹³ Il existe donc, une distance entre la socialisation (l'intégration normative) et la subjectivation de l'élève, subjectivation qui est vécue comme malheureuse et rejetée. En revanche, chez les collèges de classes moyennes et aisées, l'expérience collégienne serait beaucoup moins marquée par les tensions. Pourtant, le collège est troublé car « *il s'accommode mal à l'autonomie adolescente (...)* » Centré sur « *des objectifs de performance et de sélection, il ne parvient plus à prendre véritablement en charge les échecs* » (p. 213). Les élèves dans ces établissements paraissent moins mûrs que ceux des collèges défavorisés et semblent plus enfantins et écoliers dans leurs rapports à l'école, dont le discours a été pleinement intégré. Ceci d'autant plus qu'il s'agit des élèves les mieux évalués. Dans ce cadre, les auteurs notent que les plus maltraités par l'école sont les mauvais élèves de bons établissements, « *ceux qui ne peuvent pas échapper aux catégories scolaires qui les invalident à leurs propres yeux et qui ne disposent d'aucune ressource pour se décaler de cette épreuve* » (p. 213). Mais aussi, ils pointent que « *plus les élèves sont faibles, moins l'école possède de capacités de socialisation, plus la vie juvénile se constitue à la marge de l'école ou contre elle* » (p. 341).

Plus particulièrement, Dubet (2006) remarque que l'échec scolaire serait « *associé à une humiliation personnelle souvent destructrice* » (p. 40) puisqu'il conduit l'élève à internaliser l'idée qu'il ne vaut rien ou presque. Cette humiliation n'est pas sans rapport avec certaines attitudes telles que la violence contre l'école et/ou les enseignants (Vienne, 2003, 2004), la fuite ou l'absentéisme, le désintérêt chronique ou l'abus des médicaments ou des drogues pour faire face à la pression. Pourtant, la défaite est intériorisée comme étant une responsabilité personnelle. Les élèves sont donc responsables de leur malheur et « *la honte se transforme en culpabilité* » (Dubet, 2006 ; p. 45). Ils finissent par se convaincre qu'ils méritent leur sort avec un sentiment qui n'est pas du tout abstrait mais qui est un ressenti face aux familles, face aux enseignants et face à eux-mêmes. Dubet remarque alors, qu'il s'agit d'une expérience « *profonde, intime, difficilement formulable* » (p. 47) dont les élèves cherchent à se protéger en la cachant.

Conséquemment, il n'est même pas nécessaire que l'école ait une volonté de nuire ou de maltraiter ses vaincus. Il suffit tout simplement que l'institution fonctionne (de la manière dont elle le fait) pour que s'installe un sentiment de mépris qui découle naturellement de la hiérarchie du « *prestige et de la dignité scolaire* » existantes (p. 40). D'ailleurs cette hiérarchisation, qui ne peut exister que si elle sauve les uns et condamne les autres, est répandue à tous les niveaux et à tous les acteurs du système scolaire (élèves, enseignants, classes, établissements, etc.). Mais le véritable problème se pose quand les différentes dimensions de mépris se conjuguent (*nuls, feignants, socialement défavorisés, issus des familles éloignées de la culture scolaire, puis voyous*). On rentre alors en plein dans la logique du stigmaté (cf. 4.5).

³¹³ Des résultats de recherche disponibles au Chili montrent que dans un lycée à public défavorisé à Santiago, les élèves « *llegan a creer que no son 'buenos' para el trabajo escolar y, por consiguiente, desarrollan y fortalecen una imagen negativa de sí mismos* » (p. 107 ; Romeo et Llaña, 2000) [Trad.: « (...) ils arrivent à croire qu'ils ne sont pas faits pour le travail scolaire, et par conséquent, ils développent et affirment une image négative d'eux-mêmes. »]. On constate dans ces milieux que ce sentiment généralisé se transforme en résistance à l'école mais aussi en *désespoir appris*, ce qui amène les élèves à entretenir attentes scolaires à la baisse (Llaña et Escudero 2000). De même, il s'y installe un fort antagonisme entre culture scolaire et culture juvénile, favorisant, dans certains contextes, la reproduction d'expressions de violence et d'agressivité au sein des lycées (Ramos et Redondo, 2004).

CHAPITRE V

Le Bien-être à l'école

5.1 Le besoin de penser l'école au delà des acquis

Si l'universalisation de la scolarité pose maints défis à l'institution scolaire, nous savons que de nos jours, certains consensus implicites et certains rapports à l'école et aux savoirs ne vont plus de soi comme c'était le cas à l'époque où les systèmes scolaires n'accueillaient pas tous les enfants d'une même cohorte (Dubet, 2004a). On assiste, de ce fait, à un élargissement de la place accordée aux dimensions autres que celles référées exclusivement aux apprentissages et aux seuls résultats scolaires académiques (notes, orientations, performances aux tests, etc.). Dans ce cadre, l'expérience scolaire et le vécu des élèves à l'école devient un enjeu majeur, soit comme un sujet en soi, soit comme un facteur explicatif des résultats scolaires dans d'autres domaines (cf. encadré n°2). L'idée d'un *métier d'élève* (Dubet et Martucelli, 1996) différemment exercé ne serait donc pas étrange à cette palette de dimensions émergentes dans l'analyse éducative.

Si nous avons déjà commenté la présence d'évaluations sur soi en milieu scolaire (cf. chapitre n°4), le présent chapitre se centre sur une notion plutôt récente mais qui fait aussi partie des connaissances sur soi : le *bien-être à l'école*. Cette idée suscite un intérêt croissant dans la littérature en éducation, avec à la clé une grande diversité de regards à partir desquels émergent trois grandes catégories d'études possibles. D'abord, celles destinées à proposer des modèles et/ou d'instruments adaptés pour l'évaluation et la compréhension du bien-être des élèves en situation scolaire (Hascher, 2008³¹⁴; Konu et al., 2002a,³¹⁵ 2002b,³¹⁶ 2006³¹⁷; Engels et al., 2004³¹⁸). Ensuite,

³¹⁴ Hascher, T.; 2008 ; *Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being* ; International Journal of Educational Research Vol.47, n°2 ; pp. 84-96

³¹⁵ Konu, A.; Lintonen, T.; Autio, V.; 2002(a) ; *Evaluation of Well-Being in Schools - A Multilevel Analysis of General Subjective Well-Being* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.13, n°2 ; pp. 187-200

³¹⁶ Konu, A.; Lintonen, T.; Rimpela, M.; 2002(b) ; *Factors associated with schoolchildren's general subjective wellbeing* ; Health Education Research, Vol.17, n°2 ; pp. 155-165

celles qui considèrent différentes approches dans la relation entre divers indices de bien-être scolaire et des variables reflétant les caractéristiques des écoles, des enseignants et des élèves et leurs familles (Phyälto et al., 2010³¹⁹; Van Petegem et al., 2008³²⁰; Gläser-Zikuda et Fuß., 2008³²¹; Furrer et Skinner, 2003³²²; Mok et Flynn, 2002³²³; Opdenakker et Van Damme, 2000³²⁴; Meuret et Marivain, 1997³²⁵; Knuver et Brandsma, 1993). Puis, enfin, des études se focalisant plutôt sur un aspect particulier rapporté au bien-être des élèves, telles que la violence scolaire (Akiba, 2008³²⁶; Ammermüller, 2007), la santé (Modin et Östberg, 2009³²⁷; Ma, 2007³²⁸; Lindberg et Swanberg, 2006³²⁹) ou encore, les attitudes et les sentiments d'appartenance et le climat scolaire pris de façon comparative entre pays (Duru-Bellat et al., 2008; Akiba, 2008).³³⁰

Dans les parties que suivent nous allons discuter les définitions de cette dimension à partir de la littérature disponible. Ensuite, nous allons présenter les principaux facteurs

³¹⁷ Konu, A.; Lintonen T.P.; 2006 ; *School well-being in Grades 4–12* ; Health Education Research - Theory & Practice, Vol.21, n°5 ; pp. 633-642

³¹⁸ Engels, N.; Aelterman, A.; Van Petegem K.; Schepens, A.; 2004 ; *Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools* ; Educational Studies, Vol. 30, n°2 ; pp. 127-143

³¹⁹ Pyhältö, K. ; Soini, T.; Pietarinen, J.; 2010 ; *Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders* ; European Journal of Psychology of Education ; 15 pp.

³²⁰ Van Petegem, K.; Creemers, B.; Aelterman, A.; Rosseel, Y. ; 2008 ; *The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing* ; South African Journal of Education ; Vol 28, n°4 ; pp. 451-468

³²¹ Gläser-Zikuda, M.; Fuß, S.; 2008 ; *Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach* ; International Journal of Educational Research, Vol.47, n°2 ; pp. 136-147

³²² Furrer, C.; Skinner, E.; 2003 ; *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°1 ; pp. 148-162

³²³ Mok, M.Ch.; Flynn M.; 2002 ; *Determinants of students' quality of school life: a path model* ; Learning Environments Research, Vol°5, n°3 ; pp. 275-300

³²⁴ Opdenakker, M-C.; Van Damme, J.; 2000 ; *Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.11, n°2 ; pp. 165-196

³²⁵ Meuret, D.; Marivain, T.; 1997 ; *Inégalités de bien-être au collège* ; DEP-MEN, Les dossiers d'éducation et formations, n°89 ; 106 pp.

³²⁶ Akiba, M. ; 2008 ; *Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.19, n°1 ; pp. 51-72

³²⁷ Modin, B.; Östberg, V.; 2009 ; *School climate and psychosomatic health: a multilevel Analysis* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.20, n°4 ; pp. 433-455

³²⁸ Ma, X.; 2007 ; *School experiences influence personal health and interpersonal relationships of adolescents: The Canadian case* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.18, n°2 ; pp. 209-240

³²⁹ Lindberg, L.; Swanberg, I.; 2006 ; *Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress* ; Scandinavian Journal of Caring Sciences, Vol.20, n°3 ; pp. 274-281

³³⁰ Consignons aussi que parmi les études quantitatives disponibles, on apprécie une première distinction touchant au nombre de dimensions considérées et à la manière dont elles sont prises et intégrées. Une deuxième différence touche à l'utilisation d'instruments psychométriques plus ou moins validés.

objectivés comme reliés au bien-être à l'école, dont ceux tenant à l'institution et aux parcours scolaires, puis, les variables socio-scolaires les plus associées à cette dimension. Enfin, nous allons commenter en général la notion de climat scolaire et sa relation avec la notion de bien-être ressenti, ainsi qu'avec l'expérience des élèves au niveau collège. Nous finirons par quelques commentaires sur les retombées de cette dimension sur la politique éducative.

5.2 Le bien-être à l'école : une notion de plus en plus considérée

Au début des années quatre-vingt-dix, Knuver et Brandsma (1993 ; p. 190) critiquaient le peu d'attention que les recherches du courant EER avaient porté en général aux *outputs* non-cognitifs associés à l'école. Ils pointaient, entre autres, que la motivation et une attitude positive envers les apprentissages seraient des facteurs essentiels pour faire avancer les progressions des élèves. Près de quinze ans après, Van Petegem et al. (2008) revendiquent la tendance à intégrer, à part entière, les résultats des élèves sur des domaines non-cognitifs (*affective student outcomes*) dans la recherche EER. Ces auteurs pointent que « *student wellbeing has to be addressed as an important output variable of the educational process* » (p. 451), puis, que « (...) *including affective variables such as student wellbeing into educational research can further our understanding of student outcomes* » (p. 452). Pour sa part (Hascher, 2008) défend le caractère exclusif du bien-être à l'école en tant que dimension. Mais, si ce caractère allait au delà de son utilité potentielle vis-à-vis des apprentissages, il ne manquerait pas pour autant d'être une *pré-condition* pour ceux-ci (Hascher, 2008). Et cela serait d'autant plus significatif qu'il s'agit des contextes hautement structurés, non-optionnels et explicitement orientés aux apprentissages, comme c'est le cas de l'école obligatoire (Hascher, 2008).

Force est de reconnaître que ces aspects ont occupé des chercheurs en psychologie et en sociologie plaidant pour des perspectives intégrales sur les phénomènes en œuvre à l'école. Ainsi, par exemple, Konu et Lintonen (2006) soulignent l'intérêt des approches complémentaires et holistiques pour promouvoir la santé mentale et le bien-être dans les écoles. Ils notent aussi l'intérêt à que ces dernières puissent évaluer le niveau de bien-être de leurs élèves comme un moyen d'améliorer leur travail, établissant un *feedback* cohérent avec ces évaluations. A leur tour, Pyhältö et al. (2010) pointent que le

bien-être dans le cadre scolaire devrait être assumé comme une puissante ressource pour augmenter la satisfaction des élèves et leur concentration dans les études, puisqu'il agirait comme un « *regulator for attaining learning outcomes.*» (p. 3). Pour leur part, Opdenakker et Van Damme (2000) notent que les facteurs qui affectent positivement les apprentissages peuvent être les mêmes qui affectent le bien-être des élèves, tandis que Knuver et Brandsma (1993) ont montré l'existence d'une relation réciproque entre les dimensions non-cognitives et cognitives, tout en indiquant que les établissements semblaient se montrer efficaces (ou non) sur les deux grands domaines. Plus encore, ces auteurs notent que la vision de *pré-condition pour l'apprentissage* vouée aux aspects affectifs, s'exprime mieux par une circularité des relations entre dimensions cognitives et non-cognitives. En profitant du caractère longitudinal de leur recherche ils montrent que « *the results of the LISREL analyses point at a modest mutual relationship between cognitive and affective outcomes (affective outcomes in the first year are modestly related to cognitive outcomes in the second year, and cognitive outcomes in the first year are modestly positive related to affective outcomes in the second year)* » (p. 200). Van Petegem et al. (2008) arrivent à des conclusions semblables pour des élèves du secondaire professionnel (*technical and vocational training schools*).

Au total, nous pouvons considérer qu'au delà des nuances, d'approches et d'instruments, il semble avoir un consensus par rapport à l'existence du lien entre apprentissages et bien-être ressenti à l'école (cf. Pyhältö et al., 2010 ; Hascher, 2008 ; Van Petegem et al., 2008 ; Mok et Flynn, 2002 ; Opdenakker et Van Damme, 2000 ; Knuver et Brandsma, 1993). De plus, des travaux récents en neurosciences semblent confirmer ces constats donnant aussi des pistes sur les mécanismes qui expliquent ce lien (Hinton et al., 2008).³³¹

³³¹ Hinton, C.; Miyamoto, K.; Della-Chiesa, B.; 2008 ; *Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice* ; European Journal of Education, Vol.43, n°1 ; pp. 87-103

5.2.1 L'appréhension et la définition de bien-être à l'école

Comme cela est souvent le cas dans la recherche en éducation, la définition de certaines dimensions est surtout opérationnelle. Nous trouvons donc une panoplie d'approches, instruments et méthodes d'objectivation du bien-être. Par exemple, Knuver et Brandsma (1993), ont considéré comme dimensions d'analyse, autant le bien-être à l'école que l'évaluation du soi scolaire (*academic self-concept*) considérant d'une manière explicite une composante comparative avec les autres élèves. Ils ont pris aussi d'autres dimensions spécifiques telles que la motivation vis-à-vis des apprentissages et les attitudes envers les disciplines (maths et langage). Pour leur part, Meuret et Marivain (1997) notent que la définition de bien-être à l'école peut être homologuée à des notions comme la qualité de la vie scolaire. Ils considèrent ainsi trois sous-dimensions pour la saisir : le sentiment que les élèves y ont de réussir et d'y apprendre avec facilité (*réussite*) ; l'agrément qu'ils trouvent à y être scolarisés (*aisance*) ; et enfin, le statut qu'ils pensent y avoir (*assurance*). Opdenakker et Van Damme (2000) parlent plutôt de « *social and affective outcomes* » comme indicateurs du bien-être scolaire (p. 171). Ils considèrent huit sous-dimensions spécifiques. A savoir : bien-être à l'école, intégration sociale dans la classe, relations avec les enseignants, intérêt dans les tâches d'apprentissage, motivation envers ces tâches, attitudes face aux devoirs à la maison, attention prêtée en classe, concept de soi académique.

Depuis une perspective quelque peu différente, l'étude de Mok et Flynn (2002) cherche à évaluer la qualité de vie à l'école sur des élèves de 12^{ème} grade en Australie. Ceci à partir de sept sous-dimensions parmi lesquelles on compte l'explicitation des sentiments positifs et négatifs envers l'école. Pourtant, il semblerait que leur idée de qualité de la vie scolaire porte davantage sur un jugement de l'établissement lui-même, voué principalement à des comparaisons entre écoles. Pour leur part, Konu et Lintonen (2006), Konu et al. (2002a, 2002b) définissent et testent un profil de bien-être scolaire (*School Well-Being Profile*) ayant 45 items et destiné à être appliqué dans tout le système scolaire finlandais. Ils considèrent quatre grandes dimensions : les conditions de scolarisation, les relations sociales, les possibilités d'épanouissement (*means for self-fulfilment*) et le niveau de santé. A leur tour, Engels et al. (2004) prennent en compte quatre sous-dimensions : a) les sentiments ou composante affective envers

différentes situations scolaires, par exemple, à partir de leur fréquence dans la vie de l'élève (e.g. *'Do the teachers treat you with respect? How do you feel about this situation?'*) ; b) la satisfaction face à des objets concrets (e.g. l'atmosphère en classe) ; c) les comportements des élèves ; et d) des questions générales du type : « *j'aime bien aller à l'école* » ou « *j'y me sens bien* ». Enfin, Van Petegem et al. (2008) prennent appui sur ce même travail et essaient de tester l'impact du bien-être ressenti l'année d'avant sur celui de l'année d'après, tout en contrôlant, entre autres, le niveau de résultats académiques et la motivation pour aller à l'école. Pourtant, leur échelle est davantage centrée sur la satisfaction vis-à-vis de l'établissement et des enseignants.

5.2.2 Vers une conceptualisation du bien-être à l'école

Malgré tous ces différents exemples de recherche, l'évolution en sciences sociales de la notion de bien-être ressenti par les individus, notamment en psychologie, dépasse largement le cadre de l'école (Hascher, 2008). Si l'école contribue au sentiment général de bien-être de chaque enfant ou adolescent, ce ressenti subjectif reste très sensible aux contextes. Par conséquent, cela invite à prendre en compte les situations spécifiques au sein des écoles et des classes (Hascher, 2008). Ainsi, d'après une revue de la littérature consacrée à cette notion et à son histoire, Hascher (2008) note que dans la plupart des études disponibles on accepte le caractère multidimensionnel du bien-être mais, en même temps, dans la pratique celui-ci tend à être ignoré. Ceci devrait amener à admettre qu'aucun facteur peut expliquer, à lui seul, le niveau de bien-être de quiconque. Bien au contraire, force est de reconnaître l'interrelation entre les dimensions qui composeraient celui-ci et les différentes sources d'explication possibles.

En ce qui concerne les études sur l'école, Hascher (2008) insiste sur le fait que la recherche a utilisé le terme bien-être d'une manière imprécise et en y incluant des perspectives diverses. D'habitude, cette notion aurait été prise comme un indicateur de la bonne marche des écoles en général. Soit pour se référer au climat dans les classes ou les établissements, soit, d'après les comportements des élèves en le confondant parfois avec la motivation ou les attitudes envers certains aspects spécifiques de l'école (p. 86). Cette auteure note qu'un nombre croissant de recherches se sont intéressées aux émotions dans le cadre de l'école. Pourtant, il n'existerait pas encore un lien théorique

précis entre cette préoccupation et les concepts produits par la recherche sur le bien-être. En effet, la plupart du temps celui-ci aurait été déduit des résultats de recherche empiriques, ce qui montrerait, d'un côté, un manque manifeste de cadres théoriques, et d'autre côté, davantage de développements méthodologiques pour appréhender le bien-être des élèves (p. 94-95).

Pour Hascher (2008) le bien-être à l'école serait comparable au bien-être général en tant que qualité spécifique d'évaluation subjective et en tant qu'expérience. On pourrait poser alors qu'il s'agit en fait d'une connaissance sur soi, tel que d'autres concepts (cf. chapitre n°4). De ce fait, le bien-être serait constitué de plusieurs dimensions et ne pourrait pas être réduit à l'existence, ou à l'absence, d'un simple phénomène psychologique isolé. Il existerait donc un lien positif entre son niveau global et celui attaché à un domaine donné, dont l'école suppose des différences spécifiques (p. 88). Finalement, cette auteure pointe que le bien-être à l'école peut être conçu aussi comme indicateur d'un environnement d'apprentissage permettant aux étudiants d'atteindre des buts académiques et sociaux, signalant ainsi une vie scolaire qualitativement bonne. Mais la qualité de vie à l'école reste un autre concept qui réclame ses propres précisions (e.g. Meuret et Marivain, 1997) et dont le bien-être ne serait qu'une de ses composantes. D'ailleurs, si ce dernier maintient son caractère subjectif, plusieurs mesures de la qualité de vie à l'école peuvent être pensées comme objectives (e.g. la qualité des infrastructures).

Comme nous l'avons noté plus haut, il faudrait avoir à l'esprit que le bien-être à l'école n'explique pas directement l'apprentissage. Il agirait plutôt comme un médiateur pour l'atteindre. Plus précisément, Hascher (2008) définit le *bien-être à l'école* comme : « *an emotional experience characterized by the dominance of positive feelings and cognitions towards school, persons in school and the school context in comparison to negative feelings and cognitions towards school life. Well-being in school represents subjective, emotional and cognitive evaluations of school reality and can be seen as a misbalance of positive and negative aspects in favor of positive aspects.* » (p. 86). En termes concrets, l'étude menée par Hascher objective et teste l'existence de six dimensions faisant partie à la fois des deux grandes

domaines : le *bien-être général* et le *bien-être à l'école*,³³² dont les sous-échelles correspondent à :

- attitudes positives envers la vie/l'école ;
- épanouissement et goût de vivre en général/à l'école ;
- estime de soi générale/académique ;
- avoir des problèmes en général/à l'école ;
- avoir des doléances somatiques et des réactions à celles-ci dans la vie/à l'école ;
- humeur dépressive et anxiété envers la vie/l'école.

Remarquons qu'un choix explicite de cette auteure est l'inclusion de la dimension *estime de soi* comme faisant partie du bien-être général et scolaire. D'autres recherches ont fait de même quoi que considérant, à différents reprises, chaque sous-dimension comme étant indépendante (cf. Opdenakker et Van Damme, 2000 ; Meuret et Marivain, 1997 ; Knuver et Brandsma, 1993). Notons que d'autres études font aussi cette distinction, du moins opérationnellement, et placent les évaluations de soi rapportées aux compétences scolaires individuelles (i.e. *academic self-concept*) comme une dimension faisant partie directement du bien-être à l'école (Engels et al., 2004 ; Konu et al., 2002b ; Pyhältö et al., 2010).

Pour leur part, Pyhältö et al. (2010) vont parler plutôt de bien-être pédagogique (*pedagogical well-being*).³³³ Ils prennent une approche qualitative et empirique pour essayer d'identifier les points critiques dans le parcours scolaire rapportés à ce sentiment, d'une part, et les contextes dans lesquels ceux-ci arrivent, d'autre part. Pour eux, le bien-être pédagogique devrait être pensé comme un facteur actif, collaboratif et surtout comme un processus situé, où les relations entre les individus et leur environnement sont modifiées et construites en permanence. Ils le définissent comme un « (...) *sense of autonomy, relatedness, competence, and belonging or a lack of these elements*

³³² Hascher (2008) suit une démarche en trois temps. D'abord, elle construit et teste la validité de deux instruments concomitants : l'un pour mesurer le bien-être général, l'autre pour l'école. Sur 139 élèves, elle valide ses six dimensions ainsi que des différences significatives (à $p < 0,05$) entre les deux grands domaines. Ceci est valable pour quatre des six sous-échelles concernées. Ensuite, elle applique ces instruments sur un échantillon de 2014 élèves répartis sur 4 pays (Suisse, Pays-Bas, Allemagne, République Tchèque). Ses échelles montrent Alphas de Cronbach en général $> 0,70$, allant de 0,65 à 0,84. Puis elle conforte la division en 6 facteurs ou sous-dimensions pour tous les environnements choisis. Finalement, sur un sous-échantillon de 58 élèves, elle applique pendant trois périodes distincts, de deux semaines chacun, un *cahier d'émotions quotidiennes* (« *semi-structured daily diary about relevant emotional situations in school* »).

³³³ Ceci à partir d'une large étude en cours où ces auteurs ont travaillé, pour ce premier article, sur 518 élèves de 9^{ème} grade dans six écoles. Ils considèrent aussi d'entretiens avec enseignants et personnel directif.

generated for pupils as well as teachers in the everyday interactions of school (...)» (p. 3). Ainsi, ces auteurs mettent en exergue l'importance de considérer le quotidien scolaire, la communauté et notamment les enseignants. D'une manière semblable à ce qu'indique Hascher (2008) ils notent que la construction du bien-être pédagogique appartiendrait au bien-être général des individus (*socio-psychological well-being*). De plus, il correspondrait à un processus exprimé par cycles successifs et construit dans le temps (Eder, 1995 cité par Engels et al., 2004), indiquant qu'il existerait une relation de continuité entre le bien-être actuel ou en cours (*current well-being*) et le bien-être durable (*sustainable well-being*). Hascher (2008) prend une distinction pareille en parlant de bien-être à long-terme (*long-term well-being*) d'un côté, et d'émotions quotidiennes ou encore, d'émotions dans des situations spécifiques (*situation-specific emotions*), d'autre côté.

Engels et al. (2004) accentuent la relation entre les attentes et les besoins des élèves assumant le bien-être à l'école comme un fait dynamique. Ils pointent que ces deux aspects (attentes et besoins) sont formatés à leur tour par l'environnement et par les interactions que les élèves établissent avec celui-ci. Mais si le premier est orienté vers le futur, le deuxième serait davantage contingent.³³⁴ Ainsi – et d'une manière qui ne manque pas de nous rappeler les relations dynamiques entre estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle, de même que la sédimentation des connaissances scolaires sur soi (cf. chapitre n°4) –, Engels et al. (2004) notent que l'exposition réitérative aux forces qui conditionnent le bien-être actuel conduirait à une internalisation des jugements de satisfaction et des perceptions ou sentiments de la part de l'élève, développant ainsi certaines attitudes découlant de cette situation. A leur tour, ces caractéristiques de personnalité de l'enfant deviennent un nouveau point de départ pour les interactions qu'il établit avec l'environnement.

³³⁴ Ils prennent la définition suivante : « *Well-being at school (of pupils in secondary education) expresses a positive emotional life which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand and the personal needs and expectations of pupils vis-à-vis the school on the other.* » (Vos, 1990, cité par Engels et al., 2004 ; p.128).

5.3 Les principaux facteurs reliés au bien-être

5.3.1 Où se situe principalement le bien-être des élèves

5.3.1.1 Des différences entre la classe et l'établissement

Le niveau établissement semble avoir un impact sur le bien-être des élèves mais il serait plutôt faible. Par exemple, Meuret et Marivain (1997) communiquent peu de variations entre établissements pour les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} en France (3% de la variance au total ; p. 70). Pour leur mesure de bien-être Konu et al. (2002a) notent une variance associée au niveau école de 1%, significative toutefois. Pour sa part, Akiba (2008) rapporte une variance de niveau établissement réduite, quoi que variable. En effet, dans les six pays pour lesquels il communique en détail les variances de son échelle de victimisation, celles existantes entre écoles peuvent aller de 1% aux Pays Bas jusqu'à 51% en Israël,³³⁵ avec 2% en Hongrie et aux Etats-Unis et 4% à Taiwan et au Chili. Le reste des différences étant alors associés au niveau élève.³³⁶ Ces résultats pourraient souligner la relation potentielle entre différences au niveau de bien-être par école et degré d'homogénéité des systèmes scolaires. Dans une ligne pareille, Mok et Flynn (2005 ; p. 291) communiquent aussi des faibles variances entre établissements pour leur échelle de qualité de vie scolaire dans le secondaire australien (3,5% pour l'ensemble). Finalement, Opdenakker et Van Damme (2000) communiquent des variances fortement ancrées au niveau élève (entre 89,5% et 95,2%). Cela dit, même si les variances entre classes au sein des écoles, puis entre écoles, montrent des chiffres réduits, il n'est pas sans intérêt de noter que les différences peuvent aller du simple au double, voire au triple, selon les sous-échelles et les niveaux considérés (p. 175). Dans ce travail, ce sont davantage les indicateurs liés à l'intégration sociale en classe, les relations avec les enseignants et le bien-être ressenti à l'école qui montrent des variations autour de 10% associées à la somme de l'école et de la classe fréquentées. Mok et Flynn (2005) font le même constat pour les relations avec les enseignants (seule sous-échelle à associer plus de 5% de variation entre écoles). En revanche, Opdenakker et Van Damme (2000) notent que l'évaluation de soi académique ainsi que la

³³⁵ Sachant que pour ce pays près de 85% d'élèves indiquait en 1998 avoir été victime d'une agression au moins une fois le dernier mois (seuls l'Afrique du Sud et les Philippines avaient des pourcentages sur 45% déclarant ceci, les restants pays se situant plus près de la moyenne : 28,5%).

³³⁶ Consignons que pour le Chili, ces modèles expliquent 17,5% du total de variance, correspondant à 15% de variance expliquée ou modélisée au niveau individuel et 70% au niveau école (p. 65).

motivation envers les tâches scolaires restent principalement associés à l'élève (autour de 95%). Leurs résultats sont bien en phase avec ceux de Grisay (1997 ; p. 137) fixant autour de 6% la variance conjointe des niveaux classe et école chez les collégiens français. En outre, l'effet établissement sur le bien-être scolaire ressenti serait davantage important pour les élèves défavorisés que pour les élèves non-défavorisés. En effet, les premiers sembleraient plus sensibles que leurs camarades aux modes de fonctionnement de leur collège (Meuret et Marivain, 1997). En revanche, les élèves issus des milieux aisés apprécieraient particulièrement « *les collèges où la pression à la réussite est moins forte* » (p. 82).

5.3.1.2 Des différences selon orientation et cycles

Engels et al. (2004) communiquent des différences de bien-être ressenti reliées aux filières de l'enseignement secondaire. Ainsi, les élèves du secteur technique de la Belgique flamande montreraient un bien-être plus réduit et que les « *pupils in humanities and arts secondary education feel much better than pupils in all other forms of education.* » (p. 136). Toutefois, Van Petegem et al. (2008) indiquent que, selon leur indice, les élèves des filières techniques ne seraient pas moins bienheureux que les autres. Cependant, le bien-être à l'école semble surtout déterminé par le cycle considéré, le collège étant le moment où cette dimension subjective des individus serait davantage importante (Konu et Litonen, 2006). De même, c'est à ce niveau qu'elle semblerait davantage liée aux apprentissages (Knuver et Brandsma, 1993).

Par exemple, Knuver et Brandsma (1993) trouvent qu'entre le 6^{ème} et le 8^{ème} grade les corrélations entre leurs dimensions non-cognitives avec les disciplines langage et mathématiques augmentent. Ainsi, de même que pour les évaluations du soi académique, les sentiments exprimant le bien-être des élèves auraient une tendance descendante au fur et à mesure que l'on avance dans le parcours scolaire, touchant vraisemblablement son niveau plus bas pendant le collège. Ce serait notamment le cas des sentiments généraux liées au bien-être (Ma, 2007 ; Engels et al., 2004 ; Furrer et Skinner, 2003 ; Grisay, 1997) mais aussi, celui des perceptions rapportées à la motivation et aux compétences (cf. chapitre n°4). En toute logique, tout cela pourrait avoir trait à la maturation normale que les enfants expérimentent pendant cette

période (Meuret et Marivain, 1997), sachant que cela tend à s'équilibrer avec l'entrée à l'âge adulte.

Pour leur part, Konu et Lintonen (2006) confirment que les élèves de niveau primaire expérimentent, en moyenne, un sentiment de bien-être à l'école supérieur à celui ressenti pendant le secondaire. Cela conforte les résultats qualitatifs de Dubet et Martucelli (1996) montrant une adhésion à l'école plus forte chez les petits écoliers mais qui diminue et se différencie grandement à partir du collège. Plus précisément, Konu et Lintonen (2006) trouvent que l'expérience des relations sociales serait plus mauvaise pour les élèves dans le premier cycle du secondaire (comparée au niveau primaire et au secondaire supérieur). Ils notent que « *during puberty, school motivation may diminish, difficulties in concentrating may affect studying and pupils need continuing feedback about themselves. This calls for special efforts to enhance social relationships between pupils and personnel, and among pupils themselves.* » (p. 640). On retrouve ici un autre aspect des constats de Dubet et Martucelli (1996) : les difficultés du collège à gérer l'autonomie croissante des adolescents ainsi que les tensions envers les normes scolaires, dont se dérive l'opposition entre authenticité désirée et performances et travail scolaires, par exemple (cf. encadré n°2).³³⁷

5.3.2 Le bien-être des élèves au carrefour de quatre vecteurs : les enseignants, la famille, le genre et notamment, les pairs

Si le niveau établissement va dessiner le cadre général où se déroule la vie scolaire, il ne semble pas toutefois assez explicatif du bien-être communiqué par les élèves. En effet, la classe devrait être davantage déterminante sur les expériences quotidiennes reliées à ce sentiment, ce qui semble corroboré par les volets qualitatifs de certaines recherches (e.g. Hascher, 2008 ; Engels et al, 2004), mais aussi, par des analyses quantitatives (e.g. Mok et Flynn, 2002 ; Opdenakker et Van Damme, 2000 ; Meuret et Marivain, 1997). Cela est cohérent avec le fait que c'est dans la classe qui se déroule la plupart de la vie scolaire.

³³⁷ De fait, si la tension entre *quantité de travail* et *dons*, vus comme des déterminants des résultats scolaires, est toujours présente à l'école, c'est notamment au collège qu'elle devienne plus prégnante (Dubet et Martucelli, 1996). Les élèves passent « *sans solution de continuité d'un volontarisme sans faille à un innéisme sans fissures* » (p. 161)

5.3.2.1 Les rapports avec les enseignants et le Bien-être à l'école

Nous avons déjà indiqué que le *climat scolaire* (dans la classe ou l'école) serait un facteur complexe et difficile à cerner (cf. chapitre n°1) mais qui semblerait associé aux résultats et à la vie scolaires (e.g. Anderson et al., 2004).³³⁸ Les enseignants (leurs pratiques, attentes et caractéristiques) ne seraient pas étrangères à cette situation, montrant un fort impact dans la construction des connaissances sur soi entretenues par les élèves (Bressoux et Pansu, 2003). Cela serait aussi le cas du bien-être à l'école malgré la diversité d'approches pour essayer de l'appréhender. Ainsi, les pratiques des enseignants occupent une place majeure dans la perception subjective des élèves vis-à-vis de leur bien-être (Hascher, 2008), tandis que la relation avec ceux-ci joue un rôle fondamental dans la détermination de ce sentiment (Hascher, 2008 ; Gläser-Zikuda et Fuß, 2008 ; Pansu et al., 2007 ; Lindberg et Swanberg, 2006 ; Galand, 2004³³⁹; Merle, 2004 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Opdenakker et Van Damme, 2000 ; Meuret et Marivain, 1997). On retrouve donc, le constat de que la classe est remplie majoritairement par l'enseignant, par ses pratiques, ses caractéristiques et par les arbitrages qu'il y fait.

Parmi les caractéristiques qui semblent influencer d'une manière importante le sentiment de bien-être des élèves se trouveraient, autant les compétences professionnelles des enseignants (Merle, 2004 ; Gläser-Zikuda et Fuß, 2008) que le fait qu'ils soient « *attentifs, justes et qu'ils prennent en considération* » leurs élèves (p. 8 ; Meuret et Marivain, 1997). Ces constats seraient d'ailleurs confortés par Hallinan (2008)³⁴⁰ pour différents grades. Rappelons au passage qu'un champ d'étude plutôt récent a mis l'accent justement sur les compétences émotionnelles et affectives des enseignants rapportées à leurs pratiques pédagogiques. Ces compétences seraient vues, d'ailleurs, comme une source de professionnalité (e.g. Lettor, 2003³⁴¹ ; Gendron et

³³⁸ Anderson, A.; Hamilton, R.J.; Hattie, J.; 2004 ; *Classroom climate and motivated behavior in secondary schools* ; Learning Environments Research, Vol.7, n°3 ; pp. 211-225

³³⁹ Galand, B.; 2004 ; *Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves* ; Revue des sciences de l'éducation, Vol.30, n°1 ; pp. 125-142

³⁴⁰ Hallinan, M. ; 2008 ; *Teacher Influences on Students' Attachment to School* ; Sociology of Education ; Vol.81, n° 3 ; pp. 271-285

³⁴¹ Lettor, C.; 2003 ; *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili* ; Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain ; 266 pp.

Lafortune, 2007³⁴² ou encore Barrère, 2006). Pour leur part, Meuret et Marivain (1997) notent que dans les collèges français le bien-être des élèves serait moins lié à la vie scolaire (i.e. le caractère plus ou moins paisible du quotidien scolaire) qu'aux rapports et jugements sur les enseignants, sachant que les pratiques enseignantes peuvent être aussi liées à des facteurs tels que l'absentéisme (Galand, 2004) ou plus largement, à l'attachement porté à l'école **renforçant ainsi un véritable cercle vertueux** (Hallinan, 2008). De cette manière, le fait de traiter les élèves avec respect et de les encourager fréquemment contribuerait considérablement à leur bien-être (Meuret et Marivain, 1997 ; Engels et al., 2004 ; Creemers, 2007). D'une manière concomitante, Opdenakker et Van Damme (2000) trouvent un impact positif et significatif de la coopération entre enseignants, notamment par rapport aux activités avec les élèves.³⁴³

Plus précisément, Engels et al. (2004) pointent que les sentiments d'insatisfaction chez les élèves seraient davantage liés aux déséquilibres dans les rapports enseignant-élève : « (...) *there is a need for respect, appreciation, space, dialogue and clearness of rules* » (p. 139). Subséquemment, un équilibre entre la tolérance et l'autorité de la part des enseignants mais sans pour autant avoir recours à l'autoritarisme, constituerait aussi un facteur lié à un bien-être plus élevé (Engels et al, 2004 ; Van Petegem et al., 2008). Ce facteur a été aussi apprécié comme étant associé à l'efficacité des écoles, même en conditions adverses (cf. Belleï et al., 2004). Engels et al. (2004) soulignent l'importance de l'enseignant comme le responsable « *for the development of an effective learning environment* » (p. 137). Plus encore, autant Engels et al. (2004) que Merle (2004) notent que les pratiques actives et l'usage donné au matériel didactique, ainsi qu'une diversité de moyens d'enseignement, seraient aussi importants pour les élèves. Pour sa part, Creemers (2007) ajoute que « *(P)ositive classroom conditions are related to aspects of*

³⁴² Gendron B.; Lafortune, L.; 2007 ; *Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* ; Présentation symposium du Congrès « Actualité de la recherche en éducation et formation » (AREF), Strasbourg, Août.

³⁴³ Opdenakker et Van Damme (2000) précisent que « *Frequent discussion and collaboration between teachers about teaching methods and pupil counseling not only have positive effects on the achievement of pupils (and especially of more intelligent pupils!), but also a positive effect on their well-being even independently of their prior achievement motivation.*» (p. 185). Puis, ils avancent que « *Maybe frequent (professional) discussions and co-operation between teachers are indicators of a well-functioning professional organisation and create stimulating learning environments of high and stable quality and a warm and agreeable school climate where pupils have the opportunities to grow intellectually, socially and emotionally. We believe that the positive effects of these school characteristics on the pupils have also an (indirect) positive effect on the teachers: because of the positive effects on the pupil outcomes the job satisfaction of the teachers increases. (...) Another explanation for the positive effect of staff co-operation on achievement may be that the less effective teachers of a school become more effective when they co-operate with more effective teachers and there is sufficient feedback.*» (p. 186).

structured teaching such as cognitive learning feedback, re-enforcement and adaptive instruction.» (p. 232).

Enfin, Pyhältö et al. (2010) ajoutent que les activités académiques extracurriculaires seraient aussi source de bien-être ressenti, bien qu'elles soient perçues différemment entre filles et garçons. Pourtant, Pyhältö et al. (2010) repèrent que dans leurs entretiens, les élèves n'indiqueraient pas les rencontres avec les enseignants comme source de leur bien-être scolaire, du moins pas directement. Ceci pouvant être associé, soit au caractère adolescent de leur échantillon (*teen culture*), ce qui amènerait les élèves à ne pas se montrer « trop proches » de l'école et des adultes (Dubet et Martucelli, 1996) ; soit, à une utilisation faible ou absente de la communication de la part des enseignants envers leurs élèves. Pour leur part, Engels et al. (2004) notent que pendant les groupes de débat menés dans leur étude, les élèves ont mis l'accent sur l'importance d'avoir quelqu'un à qui s'adresser au sein de leur établissement au cas où ils auraient des problèmes (p. 139). D'une manière coïncidente, Hallinan (2008) ou Meuret et Marivain (1997) notent que la préoccupation des maîtres envers les élèves serait un facteur lié aux sentiments d'attachement à l'école. De même, Opdenakker et Van Damme trouvent un impact positif et significatif de l'existence du *pupil counselling* chez les écoles. Toutefois, si les pratiques et le rôle des enseignants sont pointés comme des leviers importants pour expliquer le bien-être des élèves, ils ne le sont pas exclusivement. On devrait considérer aussi d'autres facteurs, tels que les relations avec les parents et avec les pairs (Ma, 2007), le genre, et même les habitudes alimentaires (Lindberg et Swanberg, 2006).

5.3.2.2 Le rôle des parents

« *Après la classe, l'autre lieu où se décide le Bien-être des collégiens est la maison* » (p. 84 ; Meuret et Marivain, 1997). En effet, les attitudes des parents influenceraient ce sentiment notamment par la confiance qu'ils accordent à leurs enfants, mais aussi par la préoccupation sur leur travail scolaire. Ce constat semble conforté par la littérature (e.g. Ma, 2007 ; Caille et O'Prey, 2005 ; Harter, 1998). Par exemple, Ratelle et al. (2004) trouvent que « *parental involvement and support of his or her child's autonomy with respect to academic activities were found to predict positive outcomes such as achievement and feelings*

of competence » (p. 744). Ils notent que les élèves ayant de problèmes de motivation perçoivent leur parents « *to be less involved in their scholastic work and less autonomy supportive than those of other students.* » De fait, Meuret et Marivain (1997) pointent qu'en même temps que la décroissance du bien-être durant la scolarité au collège, on apprécie une baisse significative du suivi parental (surveillance, contraintes, récompenses). Ces auteurs notent qu'entre la 6^{ème} et la 3^{ème}, le nombre d'élèves déclarant que leurs parents ne s'occupent pas de leur travail passe de 12% à 39% (p. 51). Ils indiquent que, d'un côté, les parents laissent trop vite les enfants à leur sort scolaire une fois fini le primaire ; et d'autre côté, les collèges peuvent trop se rapprocher du modèle du lycée, en diminuant les moyens consacrés au soutien des élèves.

Au total, les caractéristiques et pratiques des parents et des familles semblent importantes pour expliquer une certaine « charge » que les élèves amèneraient à l'école avec eux et qui serait à la base de leurs perceptions subjectives. Cela revient à dire que l'on déclare être plus heureux à l'école de par certaines caractéristiques du fonctionnement et de la forme des familles. Meuret et Marivain (1997) notent en effet des différences importantes selon le milieu social d'origine des élèves. Le sentiment de bien-être à l'école serait davantage positif chez les élèves favorisés (p. 60), ce qui ne semble pas étrange à leur relative proximité à la culture scolaire. Pourtant, les faibles variances associées au niveau établissement semblent conforter l'idée que le bien-être se joue davantage au niveau individuel. Bref, on pourrait se demander si ce sentiment ne serait (aussi) *joué d'avance*. C'est-à-dire, se demander si l'approche à l'école des élèves, et une partie importante du vécu qu'ils y expérimentent, ne seraient-ils fortement déterminés par des caractéristiques hors école.

Cette hypothèse pourrait trouver appui sur la notion de l'inégale distance à la culture scolaire (cf. Bourdieu et Passeron, 1970). Cependant, sous la perspective de l'expérience scolaire (cf. encadré n°2), on pourrait poser que les rapports entre famille et bien-être scolaire des enfants constituent des liens dynamiques qui se construisent cumulativement tous les jours. Ceux-ci véhiculent donc les caractéristiques des familles vers le bien-être ressenti sans pour autant le prédéterminer totalement par l'appartenance sociale. Certes, les capitaux et les pratiques des familles joueraient sans doute un rôle important, mais, en interaction avec les pratiques et les rapports aux

enseignants et aux pairs entretenus par les élèves. Ainsi, l'inégale distance à la culture scolaire semblerait modulée par d'autres facteurs, plus quotidiens. En effet, une conclusion très importante de Dubet et Martucelli (1996) est que les différences entre la culture scolaire et celle des ménages populaires ne tiendraient pas autant à des distances entre les valeurs de l'éducation et ceux des maisons, qu'à la discontinuité entre le discours et l'expérience des élèves. Notamment, dans la transition du primaire au secondaire. Depuis le point de vue des élèves « *les attitudes et les conduites de leurs parents paraissent mal ajustées, non pas aux valeurs scolaires, mais à la manière dont ils vivent l'école* » (p. 180-181). Certes, ni la légitimité ni l'importance de l'école ne sont mises en cause. Mais si certains élèves se plaignent d'avoir leurs parents « *tout le temps sur le dos* », ou expriment la peur des punitions face aux mauvaises notes, d'autres le font vis-à-vis de l'indifférence et l'abandon. Et d'autres encore, notent que leurs familles ignorent totalement les modes de fonctionnement de l'école. Ainsi, seuls les élèves que surinvestissent leur personnalité dans le *métier d'élève* semblent se comporter comme si tout *allait de soi* au collège.

En définitive, le rapport des parents à l'école devrait être plutôt pensé — en tant que facteur susceptible d'améliorer le bien-être des élèves à l'école — **comme un rapport à la scolarité de leurs enfants plus qu'à l'institution comme un tout** (Meuret et Marivain, 1997). Plus encore, rappelons que les thèses de l'inégale distance à la culture scolaire ont été revisitées, notamment en relation au poids de l'héritage culturel sous forme de contact avec la *grande culture*. En effet, cette perspective a cédé une partie de la place aux ambitions entretenues par les familles, à leur mobilisation autour de l'école, ou encore, aux rapports aux savoirs abrités par les écoliers (e.g. Sullivan, 2001³⁴⁴; mais aussi : Dumais, 2002 ; Lahire, 1995 ; Charlot, 1997³⁴⁵). Dans d'autres termes, la manière dont les élèves vivent l'école serait aussi déterminée par ces facteurs. Ceux-ci peuvent être vus alors comme des *pull factors* (Duru-Bellat, 2003a) aidant à construire et/ou à cimenter des regards plus positifs à l'école et envers celle-ci chez les élèves.

³⁴⁴ Sullivan, A. ; 2001 ; *Cultural Capital and Educational Attainment* ; Sociology, Vol.35, n°4 ; pp. 893-912

³⁴⁵ Cités par Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, Chapitre X.

5.3.2.3 Le genre

Il est bien établi que la socialisation scolaire des filles et des garçons recouvre des différences dans plusieurs domaines et processus (Duru-Bellat, 2006a). Cela semble d'ailleurs particulièrement fort au niveau collège (Dubet et Martucelli, 1996). Dans ce cadre, une partie importante de la littérature trouve un bien-être scolaire plus important chez les filles par rapport aux garçons (cf. Konu et Lintonen, 2006 ; Konu et al., 2002a ; Mok et Flynn, 2002 ; Meuret et Marivain, 1997 ; Knuver et Brandsma, 1993). Cela serait pourtant le cas d'un bien-être pris à part de l'estime de soi et d'autres sous-dimensions qui réclament d'un regard plus spécifique. En effet, les aspects que l'on intègre dans la définition opérationnelle de bien-être semblent importants pour mieux comprendre les différences entre filles et garçons à cet égard. Par exemple, on trouve des différences significatives dans les scores d'attitudes envers les disciplines (Le Bastard, 2005 ; Grisay, 1997 ; Knuver et Brandsma, 1993), les filles appréciant davantage le langage et les garçons les mathématiques, et vice-versa. En même temps l'image de soi physique serait assez inférieure chez les filles, de même que l'estime de soi générale (Ma, 2007 ; Caille et O'Prey, 2005 ; Duru-Bellat, 2004 ; Grisay, 1997), et plus légèrement l'estime de soi académique (Knuver et Brandsma, 1993). Au Canada, Ma (2007) trouve que le genre est un fort prédicteur du sentiment d'abandon/impuissance (*feeling helpless*) dans les grades 9^{ème} et 10^{ème}, illustrant des différences qui se creusent entre les sexes à la faveur des garçons, moins portés à ce sentiment.

En outre, Konu et Lintonen (2006 ; p. 637) montrent que les différences par genre se concentrent d'une manière significative dans le primaire et le niveau collège (*lower secondary*), ayant tendance ensuite à disparaître au lycée. Il n'est pas sans intérêt de noter que les filles manifestent, pour toutes leurs sous-échelles (i.e. relations sociales, épanouissement et appréciation des conditions scolaires), un niveau plus élevé que les garçons. En revanche, pour la dimension santé (*health status*) les garçons se montrent toujours plus à l'aise que les filles et cette différence est la seule à perdurer, voire s'agrandir, jusqu'au secondaire supérieur. En ligne avec ces constats, Modin et Östberg (2009) notent aussi que, après contrôles, « *girls generally report considerably worse psychosomatic health than boys.* » (p. 432). Enfin, sur des élèves du secondaire australien, Mok et Flynn (2002) notent que les filles devancent aussi les garçons pour toutes les

sous-dimensions de leur échelle de qualité de vie scolaire, sauf pour celle de *statut*. En même temps ils notent que ces différences seraient plutôt réduites, voire non importantes, et qu'elles expliqueraient très peu de variance.

A cet égard, Meuret et Marivain (1997) pensent que ce bien-être plus important à l'école chez les filles serait lié aux jugements plus positifs qu'elles portent sur leurs enseignants (p. 66). A son tour, ceci pourrait traduire la qualité des relations entre élèves et adultes. Cette qualité serait perçue différemment selon le genre, confortant l'idée d'une proximité plus importante des filles à la culture scolaire (Felouzis, 1994) et/ou, un meilleur exercice relatif du *métier d'élève* (Duru-Bellat, 2006a). Dans le même sens, les filles seraient plus disponibles à déclarer davantage aller à l'école pour les amis, le certificat ou pour apprendre quelque chose, tandis que les garçons seraient plus penchés à penser qu'il s'agit d'une obligation (Engels et al., 2004 ; p. 135). Toujours est-il que des études portant sur les sentiments d'appartenance et d'affinité (*feelings of relatedness*) trouvent que si les filles présentent des meilleurs niveaux de relation avec leurs enseignants, cette variable serait plus influente chez les garçons à l'heure d'expliquer leur engagement scolaire, et par là, leurs performances (Furrer et Skinner, 2003).

Pour leur part, Pyhältö et al. (2010) notent que les incidents concernant le bien-être seraient perçus différemment selon le genre. Par exemple, les garçons valoriseraient davantage que les filles les interruptions des routines du quotidien scolaire, mais seraient plus portés à percevoir négativement les échecs. Ces auteurs avancent une orientation plus marquée chez les garçons vers les buts de performance (*performance-oriented*) et vers la concurrence. En revanche, les filles valoriseraient en premier lieu les interactions avec les pairs, vues comme le contexte essentiel et le principal support de leur bien-être à l'école. Ainsi, l'appartenance à des groupes et le maintien d'amitiés ont été rapportées comme source de satisfaction, de contrôle et d'appropriation (*empowerment*). Ceci davantage chez les filles que chez les garçons, ce qui est en phase avec les résultats de Grisay (1997).³⁴⁶ Toutefois, Pyhältö et al. (2010) signalent qu'en

³⁴⁶ De fait, Grisay note que chez les collégiens français : « *Les progrès des filles sont significativement supérieurs à ceux des garçons pour le Français, les Attitudes civiques, les Méthodes de travail, le Sentiment de maîtrise, la Sociabilité et le Goût pour la coopération. Les garçons obtiennent des meilleurs scores de Connaissances civiques; ils affichent aussi une Image de soi sensiblement plus solide (ils se montrent plus satisfaits de leurs compétences scolaires et sportives, ainsi que de leur apparence physique). Leurs scores d'Aggressivité verbale et de Goût pour la compétition sont plus élevés.* » (p. 286).

même temps, « *girls also reported anxiety and stress caused by the problems with peers more frequently than boys. Therefore the challenges of pedagogical well-being for girls in schools may lie with their peers of both genders* » (p. 12).

5.3.2.4 L'importance des pairs et de la communauté scolaire

Finalement, parmi les constats faits par la littérature les pairs et les communautés scolaires sont indiqués comme des maillons essentiels dans la construction des perceptions de bien-être. En effet, notons qu'un cadre général d'amélioration du bien-être scolaire est présent « (...) *when there is active participation in the classroom and at school* » (p. 138 ; Engels et al., 2004). Dans ce contexte, Pyhältö et al. (2010) notent que chez les élèves ce sentiment serait, en premier lieu, régulé par la qualité perçue des interactions avec les pairs, puis, avec les professeurs ainsi qu'avec la communauté scolaire en général. Cependant, ils soulignent en même temps de combien l'expérience scolaire serait nécessairement contradictoire quand ils font état que les élèves de 9^{ème} grade finnois percevraient « *the social interactions within the school community as being the most rewarding as well as the most problematic part of their school career* » (p. 11), pour dire ensuite: « *(F)unctional relationships with peers were reported to be a major source of satisfaction, while destructive friction in peer groups were considered a core source of anxiety and distress by the pupils* » (p. 12).

D'une manière coïncidente, Hascher (2008) trouve que les élèves qui ont été amenés à rédiger des carnets quotidiens individuels sur leur expérience scolaire, se réfèrent presque toujours aux interactions qu'ils entretiennent avec leurs camarades, soient-elles positives ou négatives. Elle note que le sentiment d'intégration, le travail coopératif, les discussions, le fait de rencontrer des amis, le manque d'appui de la part des camarades, parmi d'autres situations, seraient des exemples qu'inondent la dimension sociale des expériences quotidiennes à l'école (p. 94). Le bien-être à l'école serait de ce fait fortement dépendant des aspects sociaux. Pourtant, la distinction temporelle entre ce qui arrive occasionnellement et ce qui relève des situations permanentes ou prolongées dans le temps, devient un sujet significatif pour mieux

comprendre comment se construit ce sentiment, voie des cycles successifs qui sédimentent et modifient les couches de celui-ci (cf. Engels et al., 2004).³⁴⁷

Pour leur part, Konu et al. (2002b) trouvent une forte corrélation ($r=0,78$) entre leurs indices (facteurs) *social relationships* et *means for self-fulfillment*, tous les deux composantes du bien-être à l'école. Konu et Lintonen (2006) corroborent ces mêmes rapports pour différents grades du parcours scolaire finnois. Cela semblerait renforcer l'importance des pairs pour le bien-être tel que le notent aussi les travaux qualitatifs d'Engels et al. (2004), Hascher (2008) ou Pyhältö et al (2010). Malgré le fait qu'on ne rencontre pas toujours d'indicateurs explicites des relations avec les pairs, la signification explicative de ces relations avec ce sentiment semble bien établie par les études quantitatives (e.g. Modin et Östberg, 2009 ; Ma, 2007 ; Lindberg et Swanberg, 2006). En toute logique, tout ce qui se passe à l'école pour chaque individu n'est nullement étrange aux camarades de classe et d'établissement, d'autant plus que nous savons que les amitiés proches tendent à appartenir à ces mêmes populations scolaires (Lubbers et al., 2007 ; Lohéac, 2004).

5.4 Des situations générales associées au bien-être

5.4.1 Le climat scolaire

Malgré les résultats que nous avons noté plus haut, en ordre à une faible variance du bien-être scolaire associée aux établissements ($\leq 10\%$), Konu et al. (2002a) remarquent l'existence d'une dispersion importante des moyennes de leurs indices de bien-être par établissement (p. 197). Plus significatif encore, ils notent qu'au niveau individuel certaines caractéristiques des écoles s'avèreraient fort éclairantes. De même, Opdenakker et Van Damme (2000) font noter qu'à l'heure d'expliquer le bien-être

³⁴⁷ Cela dit, bien qu'ils soient largement complémentaires, les résultats entre les différentes approches (i.e. questionnaires et carnets) ne sont pas toujours exactement convergents. Selon Hascher (2008) chaque méthode capturerait davantage une vision du bien-être, soit plus liée au long-terme, soit plus attachée aux émotions quotidiennes (carnets). Cela peut se rapporter aussi aux mécanismes de régulation des émotions de la part des individus, dont ceux chargés de faire face à des situations négatives mais que ne seraient pas toujours perniciouses pour le bien-être à long terme, même si elles sont décrites comme l'étant à un moment donné. En outre, Engels et al. (2004) notent que des facteurs tels que le besoin d'avoir quelqu'un (adulte) à qui s'adresser n'auraient pas été bien reflétés par les échelles des questionnaires, mais plutôt par les entretiens.

scolaire, certains facteurs liés à l'établissement et/ou à la classe montrent surtout des effets d'interaction avec ceux de niveau élève. D'ailleurs, Anderson et al. (2004) trouvent aussi que des haut niveaux d'affiliation (i.e. haut degré de participation, liens d'amitié, entraide, etc.), « (...) are associated with higher levels of motivated behaviour in classrooms » (p. 219), ce qui serait, à leur tour, positivement associé aux processus d'apprentissage (Furrer et Skinner, 2003).³⁴⁸

Engels et al. (2004) soulignent que « (T)he sub-scale containing questions about 'the atmosphere at school' was the best indicator of well-being. Pupils experiencing a positive school culture is linked to a good atmosphere at school (Leirman, 1993). As the school culture refers to everything, whether formal or informal, that happens at school, values and norms, we regard the atmosphere at school as the sum of all other aspects of school examined.» (p. 139). Nous retrouvons ainsi les problèmes rapportés à la notion d'effet de structure et pointés par la littérature sociologique (cf. chapitre n°1). Entre autres, la notion de *climat scolaire* revient ici avec la discussion sur le caractère direct et/ou indirect (i.e. *médié*) des effets souvent inférés et dont les mécanismes nécessitent d'être mis en lumière. Néanmoins, d'une manière générale nous pouvons conclure à un effet positif sur le bien-être à l'école découlant de facteurs de niveau école/classe tels que la participation, l'engagement et le climat de travail de celles-ci (e.g. *involvement in class*;³⁴⁹ Engels et al., 2004 ; Anderson et al., 2004). Il existerait même un lien entre climat perçu dans la classe et santé psychosomatique des élèves (e.g. Modin et Östberg, 2009). Plus largement, une ambiance scolaire permettant aux élèves de participer à la construction des règles, notamment à partir du secondaire, serait bien liée à l'accroissement du bien-être ressenti (Konu et Lintonen, 2006 ; Meuret et Marivain, 1997). Par ailleurs, les climats chaleureux, avec des règles précises mais pas trop strictes, pourraient être

³⁴⁸ Depuis une perspective plus générale, Creemers (2007) note qu'apprentissages et bien-être ne vont pas toujours ensemble quant au *climat* : « In a school where pupils feel well, an active policy is pursued on "learning to learn," and tutoring is highly developed. And in a school where pupils feel bad, performance interviews are held, self-evaluation is carried out and the educational policy is evaluated regularly. Trying to explain why certain school features influence pupils' achievement level or their well-being, is not always obvious. (...)» (p. 233-234). Cet auteur analyse ces inconsistances et signale que si bien le climat scolaire adéquat peut à la fois être corrélé positivement avec les apprentissages et le bien-être, il se peut que des dispositifs tels que le *tutorat* ou le *conseil* ne fassent que répondre à des situations de malaise déjà présentes, notamment chez des établissements à public défavorisé. Enfin, il se peut que la présence des tels dispositifs ne soit pas condition suffisante pour des meilleurs apprentissages, ou qu'ils n'aient pas été mis en place correctement.

³⁴⁹ « 'Involvement in class' was spontaneously brought up by pupils when asked during panel discussions what was important for their well-being at school. In line with other surveys, it can be stated that the degree of well-being increases the more pupils are involved in and actively participate in the classroom (Eder, 1995).» (p. 137).

associés à l'amélioration des résultats scolaires dans des milieux défavorisés (Grisay, 1997 ; Belleï et al., 2004).

Par ailleurs, Pyhältö et al. (2010) notent que « *the processes of constructing pedagogical well-being are often embedded implicitly in school practices and are thus easily left unnoticed by the school's professional community* » (p. 11). Ces auteurs remarquent que cette ressource (i.e. la communication élèves-maîtres/adultes) pourrait être un levier fondamental pour l'amélioration du bien-être scolaire « (...) *facilitating pupils' socio-psychological well-being and engagement in learning.*» Puis, ils ajoutent que celle-ci peut contrebalancer la « *negative influence of peer interactions on pupils* » tout en fomentant « *collaborative investment in developing pupils' peer interactions within the class and school community* » ce qui nous renvoie à l'usage de pratiques telles que le tutorat par les pairs (cf. chapitre n°3). D'après eux, cela ne servirait pas seulement à promouvoir un sens d'appartenance et de satisfaction chez les élèves, mais aussi « *more functional pupil-teacher relationships, hence facilitating teachers' work-related well-being as well.*» (p. 12). D'une manière coïncidente, Hascher (2008) note que « *high levels of student well-being indicate a learning environment which supports students in their individual cognitive, emotional, and social development. Low well-being in school points to a student-school interaction which is harmful for children and adolescents.*» (p. 95).

Notons qu'un point non négligeable, indirectement rapporté au climat scolaire, est l'existence des dispositifs de soutien pour les élèves faibles. Meuret et Marivain (1997) trouvent que la non-exacerbation des différences entre les élèves, par des dispositifs de prévention et de soutien pour ceux qui sont en difficulté, de même que le fait de favoriser la coopération plutôt que la concurrence, semblent augmenter le bien-être de tous élèves.³⁵⁰ En revanche, Opdenakker et Van Damme (2000) trouvent des impacts non significatifs (quoique positifs) de par l'existence d'une « *attention to pupil differences and development* » (pp. 194 et 172). Ceci vis-à-vis des dimensions de bien-être et d'estime de soi académique. Pourtant, ils communiquent un effet négatif et significatif de cette variable sur la motivation au travail à la maison (devoirs) et sur l'attention en classe.³⁵¹

³⁵⁰ Mizala et al. (2009b) et Belleï et al. (2004) notent ce facteur comme étant associé à une majeure efficacité des écoles en milieu socialement défavorisé au Chili (cf. chapitre n°6).

³⁵¹ De plus, cette variable apparaît négativement corrélée avec les apprentissages en maths et langage. Notons que ces résultats peuvent avoir trait à différents aspects, dont le mode de construction du facteur reflétant cette caractéristique de l'ambiance scolaire (i.e. voie un indice composite). De fait, si d'après une factorisation

5.4.2 La pression scolaire

Nous avons déjà noté que la pression scolaire ressentie (vis-à-vis des résultats) est liée au bien-être à l'école. Effectivement, les élèves déclarent en premier que c'est le stress ce qui pèse le plus à l'école (Dubet, 2006 ; Engels et al., 2004). Plus encore, il existerait une montée du stress au cours des années de collège où « *beaucoup d'élèves se décrivent comme débordés par le travail scolaire, incapables de gérer les échéances* », donnant lieu parfois à des « *attitudes de repli ou d'abandon (Je cesse d'écouter, Je ne fais pas l'exercice)* » (p. 278 ; Grisay, 1997), ou encore, à la triche, puis à la déviance (Van Zanten, 2001). Toutefois, Dubet (2006) remarque aussi que le stress à l'école est, plus qu'à l'excès de travail, lié davantage à la peur d'échouer et « *de ne pas être à la hauteur des attentes des autres et de soi* » (p. 48). Dans ce cadre, s'il est insupportable d'obtenir des mauvaises notes en travaillant, il devient préférable alors d'avoir le même résultat mais en ne faisant rien, ce qui serait une manière parmi d'autres de préserver « *l'égalité et la dignité fondamentale du sujet* » (p. 48) et de sauver *sa face* (cf. encadré n°2), protégeant donc son concept de soi (Martinot, 2001, 2004).

Engels et al. (2004) indiquent aussi que le fait que l'accent soit mis sur des buts clairs d'apprentissage (*learning-oriented goal*) plutôt que sur la seule performance (*achievement-oriented goal*) serait étroitement lié à une majeure motivation de la part des élèves, et par là, à un bien-être scolaire plus positif. De fait, nous avons vu que ces deux approches, pris au niveau de la classe et des activités pédagogiques, pourraient atténuer ou accentuer les effets de la comparaison sociale (cf. encadré n°1).

ces auteurs montrent des indicateurs de relation significatifs entre items (i.e. des *component loadings*) et communiquent des bonnes consistances internes, il n'est pas moins vrai qu'ils mélangent, par exemple, la prise en compte de problèmes des élèves avec la différenciation dans le matériel d'instruction ou encore le fonctionnement de l'école (p. 194). On pourrait rétorquer donc, que l'usage de mesures obtenues par questionnaire et le mélange d'items doivent être toujours justifiés théoriquement. Il se peut, en effet, que ces mesures prennent ensemble d'aspects que ne le sont pas dans la réalité ; ou encore, que ces impacts sur les progressions académiques ne fassent que refléter indirectement la quantité de problèmes qui ont les élèves. Comme le notent les propres auteurs en citant Phillips (1997) : « *This may, however, just mean that schools in which students have fewer personal problems teach more mathematics.* » »

5.4.3 Situer le bien-être à l'école comme cible des politiques éducatives

Dans un premier temps, on pourrait noter que les résultats des différentes recherches ici commentées peuvent porter quelques éclaircissements sur la notion de *climat scolaire* discutée au chapitre n°1, notamment par rapport à l'usage des ressources sociales dont disposent les écoles. En effet, Pyhältö et al. (2010) soulignent que « *success in both studying and more general social goals seems to be a central precondition for pupils' experienced pedagogical well-being. Consequently pedagogical well-being perceived by pupils may either hinder or promote the attainment of learning goals in a school context. From this perspective it appears that the primary contexts of pupils' pedagogical well-being not only provide challenges, but also provide a positive resource for generating pupils' empowerment, satisfaction, and studying drive. For example, the possibility and ability to use the social resources of the school environment incorporated with a sense of active learning agency may protect pupils from experiencing anxiety and emotional distress. This is, however, dependent on whether the interrelations between pupils' learning and well-being are seriously considered as a premise for school development.* » (p. 12). Nous sommes en présence donc d'une ressource d'efficacité scolaire à part entière, sachant que dans des contextes fort différenciés d'un point de vue social, les écoles ne seraient pas également dotées de celle-ci, ni auraient pas forcément les mêmes approches pour s'emparer.

Ainsi, depuis une perspective large, il faudrait assumer que la massification de l'école a diversifié les populations scolaires et donc, a fait entrer à l'école des élèves, des familles et des quartiers moins disponibles « *à jouer le jeu* » (p. 630 ; Dubet, 2004a). Ce changement serait autant irréversible qu'indéniable. Ainsi, la socialisation et la subjectivation – dont la construction des sentiments et des connaissances sur soi en font partie – ne se réaliseraient plus comme avant. Dans ce contexte, l'école d'aujourd'hui ne représente plus, ni l'ouverture au monde, ni une autorité totalement préétablie et intouchable (« *le cadre institutionnel n'assure plus et donc c'est aux acteurs d'assurer* » ; p. 637 ; Dubet, 2004a). Par le passé, les élèves avaient, au moins, « *la motivation minimale qui consistait à ne pas déranger le rite scolaire* » (p. 633 ; Dubet, 2004a). Aujourd'hui, nous savons que la motivation est aussi centrale pour les professeurs que pour les élèves (Opdenakker et Van Damme, 2000 ; Viau, 2004). D'ailleurs, l'autorité des enseignants, tirée de ce qu'ils représentaient pour la société était autrefois

largement acceptée. De nos jours, « *l'autorité du maître n'est plus fondée sur autre chose que sur elle-même* » (Dubet, 2004a ; p. 636), et bien qu'elle soit soutenue par l'organisation scolaire, « *la dimension sacrée* » de celle-ci est perdue à jamais.³⁵² En définitive, la massification a engendré chez l'école « *le sentiment d'une sorte d'envahissement, de crise* » (Dubet, 2006).³⁵³ Ce sentiment reflète la retombée des problèmes multiples de la société, entrés à l'école en même temps que tout le monde y est aussi entré.

Au total, si les enseignants ressentent la difficulté de travailler avec des élèves pas « *fabriqués pour l'école* » (Dubet, 2004a ; p. 630), ils pointent du doigt la *démission des parents*, de même que les phénomènes comme la massification de la télévision. Dans ce cadre, Dubet et Martucelli (1996) ne manquent pas d'indiquer que le mode de vie des couches moyennes assure davantage la compatibilité entre l'école et la vie juvénile (cf. encadré n°2). Ce sont justement ces élèves qui « *ont le sens de leurs intérêts* » bien compris, et à leur tour, ce sont ces intérêts qui assurent la paix scolaire. Ainsi, la tolérance envers la vie juvénile, « *tant qu'elle ne parasite pas trop l'enseignement* », ne serait compatible qu'avec cette vision d'utilité immédiate des diplômes. Si l'école ne peut plus « *appeler fermement* » à celle-ci, la culture de jeunes et la culture scolaire se séparent ébranlant cette paix (p. 341).³⁵⁴ Cela revient à dire que les acteurs à l'école doivent être capables d'articuler les différentes logiques de l'action pour construire un sens à leur expérience quotidienne (cf. encadré n°2), un sens qui soit, bien entendu, en phase avec les objectifs de l'école. Cette construction ne saurait pas être pensée comme étrange au phénomène du bien-être à l'école, dimension que dépend, autant des

³⁵² « *Pour dire les choses autrement, dans le programme institutionnel, l'individu est derrière son rôle et c'est son rôle qui travaille (...); il arrive et il dit : "sortez vos cahiers, je dicte" et, s'il fait le prof, il a de grandes chances que les élèves fassent les élèves. Aujourd'hui, à l'exception des bonnes classes des bons lycées, si vous faites cela il ne se passera rien (...) il va falloir construire la relation pédagogique avant même que de faire la classe. Ce qui est épuisant, traumatisant, parce que quand ça marche, c'est délicieux, et quand ça ne marche pas, c'est atroce...* » (p. 636 ; Dubet, 2004a).

³⁵³ Dubet, F.; 2006 ; *Ce que l'école fait aux vaincus* (Ch. 2) ; In Améliorer l'école, Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 37-50

³⁵⁴ Dubet (2004a) pointe les risques suivants : soit, faire en sorte que le climat des classes soit paisible tout en laissant de côté les élèves *vaincus* (i.e. les plus faibles, ceux en échec, etc.) à travers une sorte d'illusion convenue de que l'on travaille. Soit, de laisser proliférer des comportements tels que le silence, la prise de médicaments, la dépression, etc. Soit enfin, l'avènement de la violence et la révolte, notamment lorsque les vaincus se retrouvent à appartenir à des groupes bien spécifiques d'un point de vue social et/ou ethnique. En effet, tout cela peut devenir une source de tension permanente en classe ou dans la cour, tension prête à exploiter à tout moment et traduisant l'installation des logiques de guerre à l'école, avec de collaborateurs (les bons élèves) et d'ennemis (les professeurs). Il existerait donc une tension entre la conformité envers l'enseignant et la conformité envers le groupe, qui n'est pas loin des mécanismes de protection de soi (cf. chapitre n°4). Cette tension serait plus forte chez les collèves populaires (Dubet et Martucelli, 1996), cependant, la haine envers les bons élèves et les enseignants ne serait qu'« *une manière d'échapper à leurs jugements* » (Dubet, 2006 ; p.48).

processus internes des individus que des interactions avec leur environnement social à travers une construction forcément dynamique (Pyhältö et al., 2010 ; Hascher, 2008 ; Engels et al., 2004).

5.5 Conclusions

Le présent chapitre sur le bien-être à l'école nous a permis de considérer les différentes définitions de cette notion, théoriques et opérationnelles, utilisées par la recherche. Retenons que dans une certaine mesure – et/ou pour certains de ses facteurs constitutifs – cette dimension représente une connaissance sur soi (cf. chapitre n°4). Celle-ci serait entretenue et développée par les élèves dans leurs respectifs environnements scolaires et en directe relation avec ceux-ci.

Nous avons pu aussi regarder les principaux résultats mis en évidence par la recherche sur le sujet. Parmi eux, il faudrait retenir, d'abord, la relation positive entre la dimension de bien-être à l'école et les acquis scolaires, bien que les causalités semblent marcher dans les deux sens. Ensuite, nous devrions retenir que les pairs, les enseignants et plus largement les communautés scolaires, jouent un rôle crucial dans la construction dynamique de ce ressenti. Enfin, il faudrait considérer l'apport d'autres variables en mesure de façonner cette dimension, notamment les rapports avec les parents et le genre. De fait, l'existence et la production des *climats* favorables au travail scolaire et au respect de tous, pas forcément ancrés sur la pression et la performance académiques, semble exprimer un cercle vertueux entre l'individu et son environnement. Ce cercle implique des dynamiques de rétro-alimentation à comprendre plus en détail. D'ailleurs, les différences de proximité à la culture scolaire (i.e. l'appartenance sociale) ne seraient pas sans rapport à la construction de ces *climats* ni des perceptions individuelles reliés au bien-être. Pourtant, plutôt que des rapports macro à l'institution scolaire de la part des familles, il s'agirait surtout des rapports à la scolarité concrète de leurs enfants et aux sédiments quotidiens que cette dernière dépose en vue de la construction de cette dimension.

Ainsi, une partie des analyses ici visitées semble indiquer que le développement d'un bien-être à l'école positif et significatif chez les élèves nécessite d'une *réorganisation de*

l'expérience scolaire. Ceci constitue un défi qu'a besoin, entre autres, d'un système des droits et de devoirs « *capables de produire une civilité scolaire* » (p. 341 ; Dubet et Martucelli, 1996). Si la mise en place partout d'un *climat* favorable au travail scolaire (tant apprécié comme facteur d'efficacité et de performance) reste difficile, on appréciera toutefois l'importance de s'occuper des facteurs qui agissent sur le bien-être des élèves et des communautés scolaires. Celui-ci serait l'un des piliers de l'épanouissement de chacun à l'école et donc, très probablement aussi, de l'amélioration de la qualité et de la quantité de ses apprentissages.

PARTIE III

Le système scolaire au Chili

Le système scolaire chilien constitue un cas exemplaire à plusieurs points de vue. L'extension de son système de financement de la demande, ainsi que la réalisation de grandes enquêtes nationales exhaustives depuis 1988, constituent deux aspects très intéressants d'un point de vue scientifique.³⁵⁵ Considérant ce point de départ, nous avons souhaité, dans ce chapitre, nous attarder un peu sur la description du système scolaire chilien, mais surtout, sur les enjeux scientifiques et politiques des débats que celui-ci a soulevé. Étant donné l'importante production d'articles et de recherches empiriques des vingt dernières années sur le système scolaire chilien, il nous a paru en effet indispensable d'en proposer une synthèse, afin d'inscrire nos résultats par rapport aux recherches antérieures, relatives à notre sujet d'étude : les phénomènes du *school mix* et des effets de pairs. Nous abritons l'espoir que cette partie du travail pourra aussi être utile en tant que description générale et actualisée du système scolaire au Chili.

Nous commencerons donc par dresser un portrait général du pays. Ensuite, nous présenterons son système scolaire suivant cinq aspects : les principes généraux de la réforme des années quatre-vingt ; les évolutions de la couverture scolaire ; les dépenses éducatives et leurs rendements ; la situation des enseignants ; et enfin, l'efficacité du système. Nous présenterons ensuite les principaux résultats des recherches faites en éducation au Chili. Pour ce faire, nous avons distingué sept thèmes qui se démarquent dans ce champ :

- L'efficacité comparée du public et du privé ;
- La sélection scolaire à l'entrée ;
- Les effets de la concurrence sur le long terme ;
- La ségrégation scolaire et le mécanisme de « financement partagé des écoles » ;
- La brèche de résultats au sein des salles de classe ;
- L'efficacité des écoles sous une approche plus qualitative ;
- Les effets de pairs ;

Après ce passage en revue des recherches, nous évoquerons quelques aspects de la discussion actuelle sur les réformes au système éducatif au Chili, avec une perspective historique sur les anciennes et nouvelles inégalités attachées au système scolaire, ainsi que sur leur potentiel impact sur les individus et leurs perceptions.

³⁵⁵ La qualité relative des bases de données produites sur l'éducation au Chili, ainsi que le caractère bien adapté de certaines d'entre elles pour construire des variables attachées à nos hypothèses, ont été une motivation importante pour ce travail de thèse. Deux autres motivations sont venues s'ajouter à celle-ci : la proximité culturelle de l'auteur avec le pays étudié, d'une part, et l'espoir d'un impact utile de ce travail pour la recherche en éducation telle qu'elle est menée au niveau local, d'autre part.

CHAPITRE VI

Le système scolaire au Chili

6.1 Caractéristiques générales du pays

Indépendant depuis deux cents ans, le Chili, ancienne colonie espagnole, a intégré l'OCDE en 2009. Situé sur la côte pacifique de l'Amérique du Sud, le pays se trouve relativement isolé de ses voisins par un désert aride au Nord, la Cordillère des Andes à l'Est et l'Antarctique au Sud. Il comptait 15.116.453 habitants en 2002 pour une superficie de 756.096 kms².³⁵⁶ Jouissant d'une longue tradition républicaine parmi les pays de l'Amérique latine et après une Dictature entre 1973-1990, son régime politique est désormais de type démocratique présidentiel avec deux chambres de représentants (Députés et Sénateurs) qui exercent le pouvoir législatif.

La monnaie chilienne est le « peso » chilien (Ch.\$) et l'économie de marché qui caractérise le pays est classée en première position parmi les autres économies régionales selon de nombreux palmarès internationaux.³⁵⁷ La stabilité institutionnelle d'une part, et une croissance économique soutenue d'autre part,³⁵⁸ ont valu au Chili maints éloges, notamment quant au faible taux de corruption relatif.³⁵⁹ En plein essor, son économie est basée sur l'exportation des matières premières et sur l'ouverture commerciale au monde. En effet, le pays a signé de nombreux traités de libre commerce, notamment avec les États-Unis, l'Union Européenne et la Chine. Les principales richesses matérielles du pays sont minérales : or, molybdène, lithium, iode, salpêtre et en particulier le cuivre, dont le Chili produit un tiers de la consommation mondiale. Le pays dispose également de ressources forestières, marines, vitivinicoles et

³⁵⁶ Voir les fichiers de l'INE (Institut National de Statistiques, www.ine.cl). La population estimée en 2010 est néanmoins de 17.094.275 habitants.

³⁵⁷ Voir : http://www.todochile.cl/corfo_det_20080714121715.aspx

³⁵⁸ 5,6% annuel en moyenne entre 1990 et 2005 (Meller, 2005). Entre 1990 et 2009, le PIB aurait été multiplié par presque 4,1.

³⁵⁹ En 2008 il était à la cinquième place de toutes les Amériques selon l'Indice de Perception de la Corruption (http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2009)

fruitières. Le produit intérieur par tête a été estimé en US\$ 14.637 en 2007 selon le FMI.³⁶⁰

La population a été multipliée par cinq au cours du XX^{ème} siècle, mais le taux de croissance démographique est désormais en baisse, de l'ordre de 1,24% par an entre 1992 et 2002. Le taux de mortalité infantile est de 0,8% et l'espérance de vie à la naissance est de 78,5 ans (74,1 pour les hommes et 80,8 pour les femmes). L'indice de masculinité est de 0,98 homme pour chaque femme, la moyenne d'âge est de 32,4 ans, tandis que la structure de la population par âges se décline ainsi : 24% des Chiliens ont actuellement entre 0 et 14 ans, 68% entre 15 et 64 ans et 8% de la population a 65 ans et plus. En 2007, le taux global de fécondité était de 1,97 enfant par femme, ce qui représente une forte baisse depuis 1997 (2,26). Le profil démographique du pays devient alors celui d'un pays développé.³⁶¹ La Figure n°3 présente une carte du pays avec ses principales villes classées selon taille. La population est majoritairement urbaine (86,6%) se concentrant fortement dans la capitale, Santiago (40%). La densité est de 20 hab./km². Trois grandes agglomérations (Santiago, Concepción et Valparaíso) regroupent plus du 60% des habitants du pays.

Globalement, les conditions de vie de la population se sont nettement améliorées au cours des vingt dernières années. Le taux de pauvreté est descendu de 38% en 1990 à 13,6% en 2006, et l'accès aux principaux services (eau potable, électricité, transport, etc.) est désormais assuré pour presque toute la population. De même, la consommation privée par habitant (i.e. l'acquisition de biens et de services) a doublé entre 1990 et 2005, avec un taux de croissance moyen de 4,5% par an pour la même période. Parallèlement, les salaires ont augmenté de 3% par an, au point d'être 50% plus élevés en 2005 qu'en 1990; le salaire minimum n'a cependant pas connu la même augmentation, puisqu'il n'a augmenté en réel que de 20% entre les mêmes dates (Meller, 2005).³⁶² Les dépenses publiques en Santé et Éducation ont été respectivement multipliées par 2,8 et 2,9 entre 1990 et 2005. L'Indice de Développement Humain

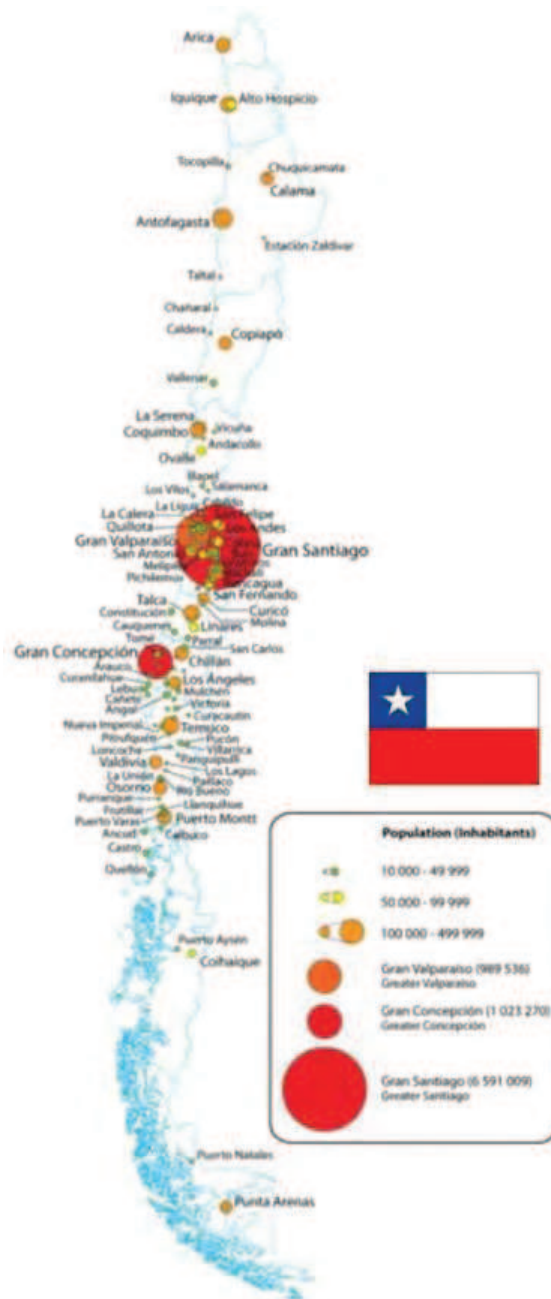
³⁶⁰ Voir : <http://www.thisischile.cl/frmContenidos.aspx?SEC=262&ID=137&eje=X> ou www.inec.cl

³⁶¹ Avec Cuba, l'Argentine et l'Uruguay, le Chili se situe dans une phase souvent décrite comme « transition démographique avancée », ayant des taux de natalité et de mortalité faibles.

³⁶² Meller, P. ; 2005 ; *La Historia reciente contada gráficamente: Comparación de los Indicadores Económico-Sociales del Gobierno de Pinochet con los Gobiernos de la Concertación* ; CIEPLAN ; 87 pp.

(IDH), quant à lui, est passé de 0,746 à 0,874 (niveau Haut) entre 1980 et 2006 (PNUD, 2009).³⁶³

Figure n°3 : Carte du Chili, montrant les principales villes du pays selon leur nombre d'habitants



³⁶³ PNUD ; 2009 ; Informe sobre el Desarrollo Humano en Chile: "La Manera de Hacer las Cosas" ; 266 pp.

Parmi les principaux problèmes auxquels le pays est confronté, on compte tout d'abord l'extrême inégalité dans la distribution des revenus : le Chili est en effet, en 2003, l'un des dix pays les plus inégalitaires au monde. Selon le Ministère de Planification, l'indice de GINI est passé de 0,57 en 2003 à 0,54 en 2006, grâce notamment aux aides et au réseau de protection sociale qu'a commencé à être mis en place ces dernières années.³⁶⁴ Selon Solimano et Torche (2007)³⁶⁵ ce coefficient était en 1990 de 0,54 et en 2000 de 0,569, ce qui montre une tendance à la persistance des inégalités structurelles, voire à leur augmentation, en dépit de la croissance économique du pays. En effet, d'après une récente enquête sur les budgets des foyers publiée par l'INE (2008), les 20% des individus les plus riches du pays concentrent 51,03% des revenus tandis que les 20% des plus pauvres ne détiennent que 5,38% des revenus (soit 9,5 fois moins).³⁶⁶ Bien entendu, les inégalités économiques sont doublées de fortes inégalités sociales avec une stratification très marquée au sein de la société, même si les niveaux de vie de tous, comme on l'a vu, ont considérablement augmenté. En outre, ces inégalités se doublent de fortes inégalités géographiques, l'IDH n'étant pas le même pour toutes les régions.³⁶⁷ De même, la proportion de citoyens vivant sous le seuil de pauvreté reste différemment distribuée, pouvant aller (en 2003) de 29% à 11% selon les régions (PNUD, 2004 ; p. 272).³⁶⁸

De plus, malgré l'essor économique que le Chili a connu et une position relativement favorisée par rapport aux pays voisins, le pays cumule certains retards dans l'intégration des femmes au monde du travail, et la permanence de fortes inégalités salariales entre sexes. Il garderait aussi des retards par rapport à des pays comparables en termes d'inversion en science et technologie, de développement technologique et de formation de capital humain (Brunner et Elacqua, 2003).³⁶⁹ Notons enfin que le Chili constitue une véritable expérimentation des politiques libérales ayant émergé au

³⁶⁴ Voir : <http://www.mideplan.cl/>

³⁶⁵ Solimano, A. ; Torche, F. ; 2007 ; *La Distribución del Ingreso en Chile 1987-2003: Análisis y Consideraciones de Política* (versión Junio) ; Banco Central de Chile ; 97 pp.

³⁶⁶ Voir www.ine.cl

³⁶⁷ Selon données PNUD pour 2003, 3,2% des Communes du pays (11 sur 340) montrait un IDH supérieur à 0,9 ; 35% se plaçait entre 0,8 et 0,9 ; 58,2% entre 0,7 et 0,8 ; et enfin, 3,5% entre 0,5 et 0,6. Autrement dit, selon la classification de l'ONU, près de 40% d'unités territoriales locales correspondaient au niveau élevé de cet indice, 60% au niveau moyen, et une seule commune frôlait le niveau bas (IDH = 0,51).

³⁶⁸ PNUD ; 2004 ; Informe sobre el Desarrollo Humano en Chile: El poder: ¿para qué y para quién? ; 326 pp.

³⁶⁹ Brunner, J.J. ; Elacqua, G. ; 2003 ; Informe Capital Humano en Chile ; UAI ; 159 pp.

niveau mondial pendant les années quatre-vingts. En effet, la plupart des services (assurance santé, retraites, éducation, eau, électricité, transport, communications, télévision, radio, etc.) sont assurés intégralement ou presque par le secteur privé, avec en général une faible réglementation. D'une manière cohérente, l'État, qu'a d'ailleurs privatisé la plupart des entreprises publiques érigées entre 1938 et 1973, exerce un rôle subsidiaire de l'activité du secteur privé et maintient donc une présence modeste dans l'activité productive. Toujours est-il que l'entreprise nationale du cuivre (CODELCO), à caractère public depuis les années soixante, assure toujours une large partie des revenus de l'État.

6.2 Caractéristiques générales du système scolaire et de son évolution

6.2.1 Les bases du système scolaire actuel : concurrence, libre choix et décentralisation

Les auteurs de *El Ladrillo*³⁷⁰ (*[La brique]*),³⁷¹ indiquaient en 1969 que l'un des domaines les plus inefficaces du secteur public était le système scolaire, extrêmement bureaucraté et dans lequel, d'après eux, il n'existait pas de mécanismes pour que les usagers (parents et élèves) puissent contrôler la qualité et le type d'enseignement dispensé (pp. 146-149). D'après ces auteurs, une très forte rigidité empêchait aux écoles d'effectuer des ajustements pour s'adapter aux caractéristiques de leur public. De nos jours, comme Hsieh et Urquiola (2007)³⁷² le soulignent, un argument central avancé par les partisans du système de *vouchers* consiste à dire que les établissements scolaires publics constituent des monopoles locaux inefficaces ; par conséquent, la qualité de l'éducation ne pourrait s'améliorer de façon importante que si les parents ont la possibilité de choisir l'école de leurs enfants.

Sous cet argumentaire, les années quatre-vingt ont vu naître une transformation radicale dans le système éducatif du pays. Ceci dans un contexte de dictature doublée d'une pensée libérale prônant un État subsidiaire. Dans les faits, cet État est parvenu à imposer l'idée d'une école qui parviendrait à améliorer sa couverture et sa qualité en suivant quatre grands principes : la concurrence entre établissements, la décentralisation du secteur public, le libre choix de la part des familles et enfin, une forte présence du secteur privé dans la propriété et l'administration des écoles. Les établissements privés ont ainsi acquis un rôle fondamental dans l'offre éducative,

³⁷⁰ De Castro, S. ; 1992 ; *El Ladrillo. Bases para la política económica del gobierno militar chileno*. Primera Ed. 1969 ; CEP ; Santiago ; 193 pp.

³⁷¹ Ce livre — véritable phare qui a guidé pour une large partie les décisions économiques pendant la Dictature de Pinochet (Septembre 1973 à Mars 1990) — correspond à l'aboutissement d'un programme économique dont l'histoire se remonte à 1956 quand les écoles d'économie de la l'Université Catholique du Chili et de l'Université de Chicago ont souscrit un plan de formation pour des diplômés chiliens (connus après comme les « Chicago boys ») et qui se sont formés sous l'emprise de Milton Friedman. Une bonne partie d'entre eux ont eu de hautes responsabilités politiques pendant la Dictature.

³⁷² Hsieh, Ch-T. ; Urquiola, M. ; 2007 ; *The effects of generalised school choice on achievement and stratification* ; In *International studies in educational inequality, theory and policy*, Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M., (Eds), Vol.3: *Inequality: Educational Theory and Public Policy* ; pp. 67-107

bénéficiant de financements publics et soutenus par la primauté de la liberté d'enseignement comme principe. L'enseignement privé et public ont été mis en concurrence à partir d'une subvention à la demande qui repose sous les deux idées notées par Hsieh et Urquiola (2007) : financer l'offre est inefficace et la liberté de choix des familles constitue la valeur essentielle. Dans ce sens, les spécialistes s'accordent à dire que le système chilien est assez original et unique au monde. Pour certains, ceci serait associé à une efficacité plus grande avec une équité comparable à celle d'autres pays en voie de développement, tout ceci grâce à un grand pragmatisme politique (Delannoy, 2000).³⁷³ Pour d'autres, cependant, les caractéristiques du système seraient la preuve d'un excès idéologique de confiance dans le marché et la concurrence (OCDE, 2004).³⁷⁴ Pour d'autres encore, il ne s'agirait que d'un véritable mythe (i.e. le miracle éducatif chilien) proche de la fraude (Redondo et al., 2004),³⁷⁵ tandis que certains insistent enfin sur le fait qu'il ne s'agit en vérité que d'un *quasi-voucher system* (Gallego, 2006 ³⁷⁶).³⁷⁷ Quoi qu'il en soit, le Chili est, de par l'extension de son système de *vouchers*, présenté comme un laboratoire privilégié pour analyser les résultats de réformes orientées vers le marché (Sapelli, 2002 ; Larrañaga, 2004 ³⁷⁸; Bellei, 2009 ³⁷⁹).

³⁷³ Delannoy, F. ; 2000 ; *Education Reforms in Chile, 1980-98: A lesson of pragmatism* ; Country Studies, Education Reform and Management Publication Series, Vol.1, n°1 ; World Bank ; 80 pp.

³⁷⁴ OCDE, 2004, *Examens de politiques nationales d'éducation : Chili*. Centre pour la coopération avec les non-membres. Paris, OCDE ; 318 pp.

³⁷⁵ Redondo, J. ; Descouvières, C. ; Rojas, K. ; 2004 ; *Equidad y calidad de la educación en Chile reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)* ; LOM Ediciones ; 139 pp.

³⁷⁶ Gallego, F. ; 2006 ; *School Choice, Incentives, and Academic Outcomes: Evidence from Chile* ; Department of Economics, MIT ; 53 pp. Globalement, les conditions de vie de la population se sont nettement améliorées au cours des vingt dernières années. Le taux de pauvreté est descendu de 38% en 1990 à 13,6% en 2006, et l'accès aux principaux services (eau potable, électricité, transport, etc.) est désormais assuré pour presque toute la population. De même, la consommation privée par habitant (i.e. l'acquisition de biens et de services) a doublé entre 1990 et 2005, avec un taux de croissance moyen de 4,5% par an pour la même période.

³⁷⁷ A cet égard, Gallego (2006) indique que certaines conditions de base des systèmes de *voucher* ne sont pas tout à fait remplies. A savoir : les écoles publiques reçoivent de ressources additionnelles à la subvention *vocher* (i.e. elles profitent des contraintes budgétaires légères et ne sont pas soumises à une totale concurrence) ; la valeur monétaire de la subvention-*voucher* est baissée ; et enfin, les familles ne reçoivent pas le *voucher* directement et elles n'ont pas le droit de s'en servir pour aller vers le privé payant, par exemple.

³⁷⁸ Larrañaga, O. ; 2004 ; *Competencia y Participación Privada: La Experiencia Chilena en Educación* ; Estudios Públicos, n°96 ; pp. 107-144

³⁷⁹ Bellei, C. ; 2009 ; *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile* ; In *School Choice International* ; Peterson, P. ; Chakrabarti, R. (Eds.) ; MIT Press ; pp. 165-192

Ainsi, d'une manière générale, le système scolaire chilien est actuellement composé par trois grands secteurs ou types d'établissements³⁸⁰ : le privé payant,³⁸¹ le privé subventionné et enfin, les établissements municipaux ou secteur public. L'État a pour mission d'établir les normes générales, de formuler des politiques, de financer l'offre éducative – voire une subvention égale à tous les établissements³⁸² – et de promouvoir l'amélioration de la qualité et de l'équité du système éducatif (Navarro, 2002).³⁸³ D'ailleurs, et comme nous l'avons déjà remarqué, un processus de décentralisation a constitué un autre pilier de la réforme des années quatre-vingt. Cette décentralisation s'est effectuée à travers deux grands mécanismes (Espinoza et González, 1993).³⁸⁴ D'une part, à travers la privatisation : la création d'établissements privés a été encouragée, ainsi que le transfert des biens publics et/ou de l'administration d'établissements secondaires (et tertiaires) techniques et professionnels aux mains des corporations d'entrepreneurs. D'autre part, par le biais de la *municipalisation* qu'a provoqué le transfert, entre 1980 et 1986, de tous les établissements de l'État aux Communes.³⁸⁵ Parallèlement, a été mis en place un processus de déconcentration de la gestion en éducation au niveau national, à travers la création des Secrétariats Régionaux Ministériels d'Éducation. Toutes ces mesures ont considérablement amoindri l'esprit centralisateur qui avait historiquement caractérisé le système éducatif chilien. Pourtant, force est de constater que subsistent certains aspects liés à cette tradition et à son imaginaire, du moins dans le débat public. En effet, le Ministère de

³⁸⁰ Nous verrons que des caractérisations plus approfondies, prenant d'autres facteurs en considération pour classer les établissements (orientation religieuse, quête des profits, appartenance à réseaux, etc.), se trouvent en McEwan et Carnoy (2000) et Elacqua (2009a, 2009b) mais aussi en Elacqua et al. (2007).

³⁸¹ Notons au passage que ce secteur existe même avant que le pays ait conquis son indépendance de l'Empire Espagnol en 1818. Pendant le XX^{ème} siècle ce secteur s'est nourri d'établissements représentant diverses populations étrangères installées au pays (e.g. Alliance Française, Scuola Italiana, etc.), de même que des différents groupes faisant partie des élites nationales.

³⁸² Notons qu'en 2008, selon les données officielles (www.mineduc.cl), l'Unité de Subvention Scolaire (USE) a été fixée à Ch.\$ 16.705,937 (≈24 € sur une équivalence approximative de 1€ = Ch.\$ 700). Cette USE est établie chaque année par loi et elle constitue la base de calcul pour les différentes assignations du budget destiné aux écoles. En termes pratiques, en 2008 et pour chaque élève de 8^{ème} grade allant à une école subventionnée, l'Etat a versé Ch.\$ 34.466,02 (≈49 €). Pour un élève du secondaire ce montant était de Ch.\$ 38.485,13 (≈55 €). Il y a tout de même des exceptions comme les assignations relatives à la ruralité et d'autres encore ; nous y reviendrons.

³⁸³ Navarro, L. ; 2002 ; *Chile: Equidad Social y Educación en los Años '90* ; IPE–UNESCO ; Buenos Aires ; 180 pp.

³⁸⁴ Espinoza, O. ; González, E. ; 1993 ; *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile, 1974-1989* ; Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santiago ; 260 pp.

³⁸⁵ Ainsi, chacune des 346 communes du pays gère le budget de ses établissements via une Corporation ou Département d'Administration Municipale en Education). Les priorités sont ainsi fixées par commune en fonction de leurs propres capacités. Notons que, depuis 1992, les maires sont élus tous les quatre ans.

l'éducation (MINEDUC) est resté dans un rôle normatif et de supervision tandis que les municipalités ont pris en main la gestion du processus scolaire. Une telle répartition des tâches aurait permis une plus grande souplesse dans la gestion et le flux des ressources financières, mais les fortes différences entre municipalités quant aux ressources et aux capacités d'administration et de planification, auraient nui, en grande partie, aux objectifs décentralisateurs de la réforme. Dix années après sa mise en place le bilan était plutôt négatif (e.g. Espinoza et González, 1993 ; Larrañaga, 1995).³⁸⁶

Quoi qu'il en soit, après presque trois décennies depuis la réforme libérale, celle-ci est loin de faire l'unanimité des acteurs sociaux, des décideurs politiques ou des chercheurs. La forte mobilisation des lycéens en mai 2006 ³⁸⁷ mettait en question la *municipalisation* et proposait, soit le retour d'une gestion publique plutôt centralisée des établissements (e.g. Riesco, 2007),³⁸⁸ soit la création d'institutions intermédiaires décentralisées mais n'ayant que pour fonction exclusive le service éducatif (cf. Rapport CAPCE, 2006).³⁸⁹ L'architecture du système est alors devenue clairement un sujet de débat (Almonacid et al., 2008).³⁹⁰ Mais, s'il y a eu une mise en question citoyenne d'un cadre institutionnel accusé d'être source d'inégalités ainsi que de la loi générale d'éducation héritée de la Dictature (LOCE),³⁹¹ il existe aussi d'autres visions. Notamment, celle qui prône le maintien général de la structure du système, avec une augmentation de l'*accountability* des mairies vis-à-vis du service éducatif et plus

³⁸⁶ Larrañaga, O. ; 1995 ; *Descentralización de la Educación en Chile: Una Evaluación Económica* ; Estudios Públicos n°60 ; pp. 244-280

³⁸⁷ Cette mobilisation, appuyée par les étudiants universitaires, les enseignants et les parents, a débouché sur une Commission Présidentielle avec 82 membres. Pour la première fois des acteurs sociaux avaient *droit de Cité* pour s'asseoir ensemble avec des experts et des hommes politiques de tous les bords, mais aussi des imprésarios de l'éducation, des représentants des églises, des Recteurs d'universités, des maires, etc. Non sans conflits et avec des fortes tensions et différences sur le fond, cette Commission a rendu un rapport à la fin 2006 (CAPCE, 2006). Le gouvernement a envoyé en 2007 des projets de loi pour réformer les dispositions légales en vigueur à l'époque. La proposition ponctuelle de réforme législative a consisté finalement en un accord entre le gouvernement et l'opposition. Celui-là a été largement contesté par les lycéens et en définitive il n'a pas réussi à engager significativement un chemin de réformes sur le fond (García-Huidobro, 2008).

³⁸⁸ Riesco, M. ; 2007 ; *La necesidad de reconstruir el sistema nacional de educación público desmantelado por la dictadura y la LOCE* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 243-261

³⁸⁹ Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE) ; 2006 ; Informe Final, Diciembre 2006 ; 252 pp. (<http://www.consejoeducacion.cl>)

³⁹⁰ Almonacid, C. ; Luzón, A. ; Torres, M. ; 2008 ; *Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión* ; Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol.16, n°8 ; 43 pp.

³⁹¹ La LOCE, ou Loi Organique Constitutionnelle d'Éducation du 11 mars de 1990, a été promulguée juste un jour avant que Pinochet ne laisse le gouvernement au premier Président élu après le coup d'état de 1973.

d'autonomie pour les écoles (Orrego, 2007).³⁹² Ou encore, celle qui prône la fin de toute rigidité empêchant une véritable concurrence entre écoles publiques et privées (e.g. Eguiguren, 2009).³⁹³

6.2.2 L'évolution générale du système et de sa couverture

Sous un système prioritairement assuré par l'État, la scolarisation de base jusqu'au 8^{ème} grade ³⁹⁴ est devenue une réalité entre 1965 et 1971, bien qu'elle était obligatoire jusqu'au 6^{ème} grade depuis 1920. En 1962, seulement 57% arrivait à la troisième année tandis qu'à peine 29,4% finissait le 6^{ème} grade. (MINEDUC, 1964).³⁹⁵ A la fin des années soixante, près de 30% d'une génération accédait au niveau secondaire et moins de 5% arrivait à l'université (Beyer, 2000a).³⁹⁶ En 2003, la scolarité est devenue obligatoire jusqu'à seize ans.

Du côté de la couverture, pour le primaire chilien (grades 1^{er} à 8^{ème}) elle est actuellement totale pour les deux sexes. L'évolution globale depuis 1990 montre que l'on est passé de 96,8% d'enfants scolarisés à ce niveau pour arriver en 2000 à 98,6%. La croissance de la scolarisation primaire a été forcément plus importante pour le milieu rural en passant de 92,6% au 96,7%. De même, le premier décile de revenu (le plus pauvre) a augmenté sa présence au primaire de 95,5% à 97,2% tandis que le décile le plus riche est passé de 99,4% à 99,6% (MIDEPLAN, 2001).³⁹⁷ Ceci traduit une augmentation près de huit fois plus importante entre déciles extrêmes à la faveur de plus pauvres. Dans le cas du secondaire (9^{ème} à 12^{ème} grade) la proportion de

³⁹² Orrego, C. ; 2007 ; *Gestión educacional municipal de calidad: un desafío posible* ; In La reforma al sistema escolar: aportes para el debate, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 121-136

³⁹³ Eguiguren, P. ; 2009 ; *Educación Municipal: Cómo mejorar sus Resultados* ; Instituto Libertad y Desarrollo, Serie Informe Social, n°118 ; 21 pp.

³⁹⁴ N.B. : Toutes les références aux grades du parcours scolaire dans cette partie sont faites par rapport au système chilien où les élèves sont censés entrer à la première année du primaire (i.e. le 1^{er} grade) à six ans.

³⁹⁵ Ministerio de Educación Pública de Chile ; 1964 ; *Algunos antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Editorial Universitaria ; 327 pp.

³⁹⁶ Beyer, H. ; 2000 (a) ; *Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile* ; In La Transformación Económica de Chile, Larraín, F. y Vergara, R. (Eds.) ; CEP ; pp. 643-708

³⁹⁷ Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) ; 2001 ; *Situación de la Educación en Chile* ; Documento n°4: Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2000 ; 91 pp.

population entre 14 et 17 ans qui n'est pas inscrit dans un établissement d'éducation est passée de 13% en 1998 à 10% en 2000. Plus encore, les deux sexes s'égalent pour ce chiffre en 2000, tandis que deux années auparavant, les femmes comptaient 12,6% de non-scolarisation pour cette même tranche d'âge et les hommes 13,4%. Notons qu'au début de la décennie, le total de non-scolarisés du secondaire était de 19,7%. Par ailleurs, la désertion scolaire estimée en 1999 était de 2,1% pour le primaire et de 8,2% pour le secondaire (Navarro, 2002).³⁹⁸

Ainsi, l'espérance scolaire moyenne est actuellement de 15 ans de scolarité pour tout enfant né au pays, tandis que la moyenne des pays OCDE se situe à 17 ans (MINEDUC, 2005). Cependant, l'enquête nationale CASEN 2000 estimait que la scolarité moyenne de la population de 15 ans ou plus, était, pour le premier quintile (le 20% des plus pauvres) de 7,8 ans tandis que celle du cinquième quintile du pays (les plus riches) arrivait à 13,1 ans pour la même tranche d'âge. Certainement, les chiffres ont tous augmenté dès lors, mais les écarts ont dû rester encore importants. De fait, l'enquête CASEN 2003 montrait que 52% de la population entre 20 et 24 ans appartenant au premier quintile avait déjà complété son enseignement secondaire, contre 95,3%, pour la même cohorte, mais appartenant au cinquième quintile (MIDEPLAN, 2003).³⁹⁹ Enfin, disons que le taux de couverture de l'enseignement supérieur est passé de 14,4% à 34,3% entre 1990 et 2006, mais avec des niveaux de croissance différents selon les régions et selon le revenu des familles. Toutefois, la participation des étudiants de deux premiers quintiles a été multipliée par cinq dans cette période (OCDE-BM, 2009).⁴⁰⁰

Un autre regard important porte sur l'évolution de la distribution d'effectifs parmi les trois grands types d'établissements au pays. Le graphique n°1 illustre les courbes évolutives entre 1981 et 2009. Nous pouvons y voir, qu'entre 1981 et 2009, l'immense

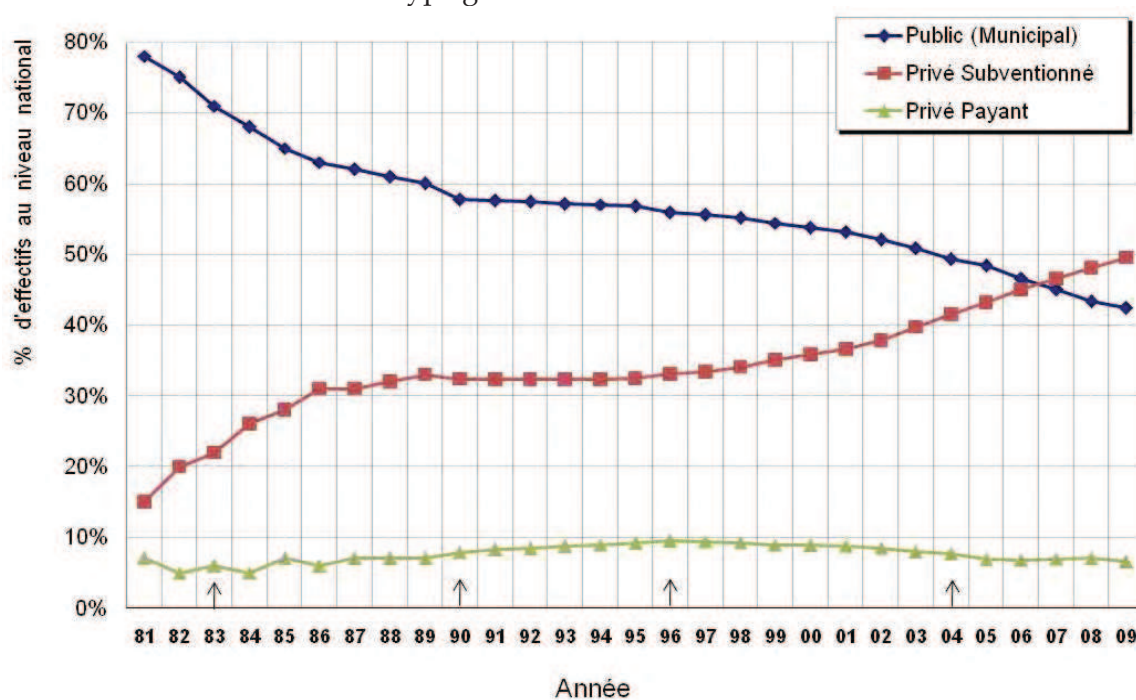
³⁹⁸ Marcel et Tokman (2005) notent que l'expansion de la couverture secondaire est bien le produit de la réforme impulsée pendant les années quatre-vingt. Celle-ci serait parvenue à l'autonomisation entre l'évolution des effectifs, d'une part, et les disponibilités budgétaires de l'État, d'une autre part. Notons de fait, qu'en monnaie équivalente, le montant des subventions scolaires n'aurait atteint le niveau de 1982 qu'en 1996 (McEwan et Carnoy, 2000).

³⁹⁹ Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) ; 2003 ; *Principales Resultados Educación* ; Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2003 ; 15 pp.

⁴⁰⁰ OCDE ; Banco Mundial ; 2009 ; *Revisión de Políticas Nacionales: La Educación Superior en Chile* ; MINEDUC ; 329 pp.

majorité du pays ($\approx 90\%$) est inscrite dans des établissements financés par l'Etat. Ainsi, les évolutions les plus importantes se sont produites au sein du secteur subventionné qu'il soit public ou privé. En effet, entre 1981 et 1986 nous apprécions une première vague de croissance du secteur privé subventionné allant de 15% jusqu'à 31%, dont l'envers de la monnaie est la fuite d'effectifs du secteur municipal ou public avec une descente équivalente de quinze points. Puis, survient dans le système une phase plutôt stable durant près d'une décennie, avec environ 32% chez le privé subventionné, et considérant une descente légère du public (de 60% à 57%) et une légère hausse du privé payant (de 7,9% à 9,2%).

Graphique n°1
Évolution entre 1981 et 2009 de la proportion d'effectifs du total du système éducatif obligatoire (primaire et secondaire confondus).
Selon type général d'établissement.⁴⁰¹



Source : données MINEDUC

⁴⁰¹ Un quatrième type d'établissement existe dans le secondaire : les « Corporations » qui correspondent à des écoles techniques (*vocational high schools*), pour la plupart cédées par l'Etat. Actuellement sont gérées par des corporations patronales, commerciales ou industrielles. Ces établissements reçoivent un financement public mais ils ne sont pas sous le mécanisme *vouchers*. Entre 1990 et 2009, ils sont passés de représenter 1,93% à 1,47% des effectifs, avec respectivement 57.270 et 53.104 élèves.

Enfin, une deuxième inflexion dans les courbes commence autour de 1996 avec une croissance soutenue du privé subventionné au détriment du secteur public jusqu'à ce qu'il le dépasse en 2007. Cette croissance va cumuler environ 9% de plus entre 1996 et 2004 (de 33,1% à 41,5%), soit environ 1% de plus par an. En même temps, le secteur public verra diminuer sa participation de 57% à 49% pour les mêmes années, tandis que le privé payant bougera légèrement vers le bas se situant en 2004 en 7,7% des effectifs.

Du côté de l'offre, le nombre d'établissements privés subventionnés a été multiplié par 1,6 entre 1990 et 2004, passant de 2964 à 4974, sachant qu'il s'était déjà accru de façon semblable entre 1980 et 1986 (Espinoza et González, 1993). Remarquons que les exigences pour installer un établissement du primaire ou du secondaire se réduisent, dans la pratique, au fait d'être diplômé de l'enseignement secondaire (Elacqua, 2009a).⁴⁰² En même temps les établissements municipaux ont diminué de 3% passant de 6286 à 6095 pendant ces mêmes années et selon les données officielles.⁴⁰³

Du côté des effectifs (primaire et secondaire confondus) notons qu'ils étaient près de 2.841.726 élèves en 1981 ⁴⁰⁴ pour passer à 2.973.752 en 1990 et à 3.638.417 en 2004. Certainement, il existe un facteur non-contrôlé ici correspondant aux changements démographiques. Mais, au total, cela n'altère pas beaucoup la principale conclusion du phénomène mis en évidence : les familles chiliennes ont commencé à désertir le secteur public, notamment au moment des crises économiques d'importance (1981-1986, puis 1997-2003 ; cf. graphique n°1). Cette évolution ne semble pas sans rapport avec l'augmentation et la disponibilité de l'offre privée, mais la clarification des relations causales entre ces deux phénomènes reste discutée (e.g. Paredes et Pinto, 2009 ⁴⁰⁵ ; Sapelli, 2003a ⁴⁰⁶ et Gallego et Sapelli, 2007 ⁴⁰⁷ v/s Hsieh et Urquiola, 2003,⁴⁰⁸ 2007). En

⁴⁰² Elacqua, G. ; 2009 (a) ; *For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps Evidence* ; Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE), UDP, Documento de Trabajo n°5 ; 54 pp.

⁴⁰³ Elacqua (2009a) estime que le nombre d'établissements privés subventionnés *for-profit* a été multiplié par 2 entre 1990 et 2009, tandis que les privés subventionnés *non for-profit* l'ont été par 1,36.

⁴⁰⁴ Ce chiffre est extrait du document « *Elementos para un Programa de Reforma Educacional* » (Sept. 2006) du CENDA (Centre National du Développement Alternatif), mais aussi de Bellei (2005).

⁴⁰⁵ Paredes, R. ; Pinto, J.I. ; 2009 ; *¿El Fin de la Educación Pública en Chile?* ; Estudios de Economía, Vol.36, n°1 ; pp. 47-66

⁴⁰⁶ Sapelli, C. ; 2003 (a) ; *The Chilean Voucher System: Some New Results and Research Challenges* ; Cuadernos de Economía, Año 40, n°121 ; pp. 530-538

effet, soit les écoles privées ont proliféré face à la défaillance du secteur public, défaillance qui aurait du, d'ailleurs, être « perçue » par la population ; soit celles-ci ont profité des facteurs autres que purement éducationnels, tels que le laxisme des lois (Kremerman, 2008),⁴⁰⁹ ou l'imposition d'objectifs idéologiques (Riesco, 2007).

Signalons enfin que la période 1996-2004 nous est particulièrement importante pour deux raisons : d'abord 1996 est l'année d'entrée au système de la plupart d'élèves que nous allons analyser (8^{ème} grade en 2004 ; cf. Partie III) ; puis, elle marque le début de la réforme la plus importante de la décennie (Cox, 1997).⁴¹⁰ Enfin, nous avons signalé également deux autres dates à retenir : l'année où la municipalisation est commencée (1983) et le début de la démocratie en 1990. En outre, depuis 1993 il a été permis à des établissements privés subventionnés, puis du secondaire municipal, de demander de frais de scolarisation aux familles, politique connue sous le nom de *financiamiento compartido* (financement partagé, FP). Nous y reviendrons.

6.2.4 La dépense en éducation, origines, distribution et rendements

La croissance du budget alloué à l'éducation depuis les années '90 a été l'une des plus significatives de l'histoire du pays. Entre 1990 et 2002, le budget est passé de 940,3 à 3017,7 millions de dollars (monnaie courante 2001). En effet, il a été multiplié plus que par trois. Ceci équivaut à une augmentation des dépenses publiques en proportion du PIB de 2,4% en 1990 à 4,4% en 2001, avec, respectivement, 12,5% du budget total des dépenses publiques allouées à l'éducation, puis 18,5% (OCDE, 2004). Certainement, le lien entre dépenses éducatives et résultats n'est pas automatique, mais l'effort d'investissement a été considérable et le débat centré sur la qualité et les résultats du

⁴⁰⁷ Gallego, F. ; Sapelli, C. ; 2007 ; *El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 263-284

⁴⁰⁸ Hsieh, C-T. ; Urquiola, M ; 2003 ; *When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program* ; NBER Working Paper n°10008 ; 43 pp.

⁴⁰⁹ Kremerman, M. ; 2008 ; *La privatización de la educación: estudio del caso chileno* ; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) ; 34.pp

⁴¹⁰ Cox, C. ; 1997 ; *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación* ; Programa de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL ; Doc. n°8 ; 25 pp.

système prend une place tout à fait légitime. Redondo (2005)⁴¹¹ ne manque pas de noter que les chiffres investis chaque année ont fait de l'éducation, sous le schéma chilien, un énorme champ d'affaires pour certains (p. 106).

Selon les données officielles, les dépenses totales en éducation au Chili tous niveaux confondus (et en y incluant services auxiliaires, R&D, etc.) et mesurées en pourcentage de PIB, atteignent 4,2% dans le public et 3,3% dans le privé. Ce total (7,5% du PIB) est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (5,9%) mais sa composition reste très différente, car pour l'OCDE elle est, respectivement, de 4,6% et de 1,3% (MINEDUC, 2003a).⁴¹² En outre, les pays de l'OCDE dépensent 2,3 fois plus que le Chili (en dollars PPA) par élève scolarisé dans l'éducation primaire, bien que celui-ci investi beaucoup plus que certains pays comme le Pérou ou le Brésil. Au niveau secondaire, ce rapport serait de trois fois moins que la moyenne OCDE (MINEDUC, 2005).

Toujours pour la période 1990-2002, les dépenses privées en éducation ont été multipliées plus que par deux en passant de 1,4% en 1990 à 3,3% du PIB en 2000. Pourtant, celles-ci ont tendance à se concentrer au niveau de l'enseignement supérieur, où près de 80% de dépenses provient des familles, au contraire de la moyenne des pays OCDE qui serait de 20% pour ce niveau (MINEDUC, 2003a). De toute façon, les familles accordent une importance croissante aux dépenses en éducation, incorporant autant des frais d'inscription, puis de scolarisation, comme d'autres frais généraux (livres, outils, vêtements, transport, etc.). Ces dépenses atteignaient, au total, 15% du budget mensuel pour les familles de niveau socioéconomique bas, tandis qu'elles représentent 11% chez les familles du quintile le plus aisé (Marcel et Tokman, 2005).⁴¹³ Pourtant, la disparité d'investissement reste très forte entre ces deux extrêmes. De fait, pour ce qui est des frais de scolarisation, les familles du niveau socioéconomique haut dépensent 31 fois plus que les familles de niveau bas et 21 fois plus que celles du niveau moyen-bas, ainsi que 3 fois plus en termes d'autres dépenses, et respectivement entre 10 et 8 fois plus pour le total de dépenses allouées à l'éducation de leurs enfants.

⁴¹¹ Redondo, J. ; 2005 ; *El Experimento Chileno en Educación: ¿Conduce a mayor Equidad y Calidad en la Educación?* ; Revista Última Década, n°22 ; pp. 95-110

⁴¹² MINEDUC ; 2003 (a) ; *Una Mirada a la Educación: Resultados del Proyecto Mundial de Indicadores WEI (World Education Indicators) 2003*. Depto. de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto ; 28 pp.

⁴¹³ Marcel, M. ; Tokman, C. ; 2005 ; *¿Cómo se Financia la Educación en Chile?* ; Estudios de Finanzas Públicas, Ministerio de Hacienda ; 53 pp.

Globalement, les chiffres ici considérés sont cohérents avec deux phénomènes déjà commentés. D'une part, avec les évolutions de la couverture et des effectifs par type d'établissement. Et d'autre part, la forte segmentation sociale liée à l'école, de même que la présence croissante des ressources familiales directes pour financer la scolarisation des enfants.

Pour ce qui est de la distribution des dépenses publiques en éducation, il existe deux sources. D'un côté, les mairies et d'autre côté le gouvernement central, à travers son Ministère principalement. Marcel et Tokman (2005) notent que 96% du total correspond au MINEDUC et 4% aux mairies, dont leurs dépenses restent difficiles à répartir entre celles qui seraient dues aux déficits à combler et/ou celles qui proviennent de la priorité assignée à l'éducation par chaque commune. Du budget total du Ministère, 61% des dépenses en 2003 correspondaient aux subventions pour les niveaux primaire et secondaire du système. Du côté des dépenses privées, selon Marcel et Tokman (2005), celles-ci correspondaient à 38% du total des ressources allouées en 2003 au niveau primaire et à 49% du secondaire,⁴¹⁴ ce qui représente des proportions assez fortes mais dont nous ne connaissons pas leur distribution sociale, soupçonnée d'être fortement concentrée dans les établissements privés-payants. Nous retiendrons qu'il s'agit des chiffres élevés en comparaison aux pays OCDE dont 8,2% en moyenne correspond à des ressources privées dépensées pour le primaire et le secondaire (Kremerman, 2008). Enfin, Marcel et Tokman notent que l'investissement public pour la scolarisation en bas âge (8% en 2003) reste très à l'écart des tendances mondiales.

Marcel et Tokman (2005) notent que si l'on considère en plus la taille des populations effectivement prises en main par chaque secteur, il est possible d'apprécier une forte segmentation dont les origines se trouvent « dans la capacité de paiement » des familles (p. 42). Ceci en dépit du fait que les dépenses publiques se concentrent davantage dans la population la moins favorisée et sachant que la subvention par élève ne représente, au mieux, qu'un tiers des ressources par élève dont dispose une école

⁴¹⁴ Sur des données 2007 de l'OCDE, Kremerman (2008) note 31% en moyenne de dépenses privées pour les niveaux primaire et secondaire.

privée payante (Mizala et al., 2005).⁴¹⁵ Enfin, notons que la segmentation sociale semble augmenter au fur et à mesure que l'on avance dans le parcours scolaire et elle donc plus forte dans le secondaire que dans le primaire (Mizala et Romaguera, 2000a).⁴¹⁶

Enfin, côté rendement, Beyer (2000b) indique que l'impact de l'éducation sur les salaires ne se fait noter qu'à partir du supérieur (>12 ans d'études) et que pour les niveaux préalables il y a une forte similitude en termes de rendement : en moyenne, respectivement 6% et 10% pour le primaire et secondaire contre 22% pour le supérieur, ce qui est largement différent des pays développés. D'après lui, ceci expliquerait en partie la persistance des inégalités distributives du pays. Sapelli (2003b)⁴¹⁷ rejoint ces résultats mais trouve un rendement sur les salaires de tendance croissante au fur et à mesure que le niveau de scolarité atteint est plus élevé, quoi qu'avec un très fort impact des diplômes du supérieur. Enfin, Nuñez et Gutierrez (2004)⁴¹⁸ démontrent que l'origine sociale constitue un facteur très puissant pour expliquer les différences de salaires sur le marché du travail local. Ceci en analysant un échantillon de diplômés universitaires en commerce et économie dont les différences de salaire pouvaient aller de 25% à 35%, à niveau de qualification et de compétences équivalent, voire supérieur. Les auteurs indiquent pourtant qu'il reste à expliquer les mécanismes de cette forte discrimination sociale, mais que si elle est présente chez les plus diplômés, il y a des fortes suspicions qu'elle le soit partout.

⁴¹⁵ Mizala, A. ; Romaguera, P. ; Ostoić, C. ; 2005 ; *Equity and Achievement in the Chilean School Choice System* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile ; 28 pp

⁴¹⁶ Mizala, A. ; Romaguera P. ; 2000 (a) ; *Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Serie Economía n° 85 ; 32 pp.

⁴¹⁷ Sapelli, C. ; 2003 (b) ; *Ecuaciones de Mincer y Tasas de Retorno a la Educación en Chile: 1990-1998* ; PUC ; Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Documento de Trabajo n°254 ; 30 pp.

⁴¹⁸ Núñez, J. ; Gutiérrez, R. ; 2004 ; *Classism, Discrimination and Meritocracy in the Labor Market: The Case of Chile* ; Departamento de Economía, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile, Documento de Trabajo n° 208 ; 22 pp.

6.2.4 Les enseignants : statut, qualité, salaires, des sujets en plein débat

Avec l'arrivée de la démocratie, le statut des enseignants a été encadré par une loi nationale (*Estatuto Docente*) qui régule leur contrat et leur salaire pour tous les établissements municipaux. A l'origine de cette loi, se trouvent les accords et les négociations, à partir de 1990, entre le grand syndicat enseignant (*Colegio de Profesores*) et le gouvernement de l'époque. Il s'agit d'un cadre législatif qui cherchait, entre autres, à restituer une certaine dignité de la profession qui avait été fortement bafouée par la Dictature (Reyes et Cornejo, 2008).⁴¹⁹ Mais il s'agit aussi d'un cadre qui reprend une partie des privilèges historiques associés à ce secteur (Bellei, 2005).⁴²⁰ Bien que ce « *Estatuto Docente* » demeure un vaste sujet de polémique, le gouvernement et le syndicat enseignant ont, en parallèle, négocié la mise en place d'autres mesures touchant au statut des maîtres.⁴²¹ Parmi elles, l'instauration des systèmes d'incitations salariales, l'augmentation de l'offre de formation professionnelle ; et enfin, un système d'évaluation de l'activité des enseignants mis en place en 2003 et censé permettre d'identifier et de licencier les plus déficients (*Evaluación del Desempeño Profesional Docente*). Bien entendu, ces aspects ont été abordés par différents travaux de recherche (e.g. Mizala et Romaguera, 2004⁴²² ; Bravo et al., 2008⁴²³ ; Contreras et al., 2005 ; Carnoy, 2007).

En même temps, consignons que le nombre moyen d'élèves par enseignant est presque le double de la moyenne des pays de l'OCDE (33 contre 17), mais aussi, qu'il est supérieur à ce que l'on observe dans les pays voisins. D'ailleurs ce chiffre est très semblable entre le primaire et le secondaire, ce qui apparait comme une spécificité

⁴¹⁹ Reyes, L. ; Cornejo, R. ; 2008 ; *La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile* ; Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) ; 103 pp.

⁴²⁰ Bellei, C. ; 2005 ; *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile* ; Program on Education Policy and Governance (PEPG), Harvard University, n°05 ; 48 pp.

⁴²¹ Notons que, dans le secteur privé subventionné, c'est le Code du Travail qui encadre les relations entre administration et enseignants, sauf pour certains aspects qui renvoient à la loi déjà citée : les jours fériés ou le nombre d'heures de travail hebdomadaire (Mizala et Romaguera, 2002).

⁴²² Mizala, A. ; Romaguera P. ; 2004 ; *School and Teacher Performance Incentives: The Latin American Experience* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile ; 32 pp.

⁴²³ Bravo, D. ; Falck, D. ; González, R. ; Manzi, J. ; Peirano, C. ; 2008 ; *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile* ; Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile ; 31 pp.

chilienne (MINEDUC, 2005).⁴²⁴ En outre, il faut dire que les salaires moyen et minimum des enseignants ont été multipliés par deux en termes réels, entre 1990 et 2000 (Bellei, 2000),⁴²⁵ et par trois, entre 1990 et 2005 dans le cas du salaire moyen. Le salaire annuel moyen d'un enseignant avec 15 ans d'expérience a ainsi atteint en 2008 13.579 dollars américains, mesuré en PPA (*parité du pouvoir d'achat*) contre 40.295 dollars pour les pays OCDE (Kremerman, 2008). En revanche, en comparaison avec l'Amérique latine et dans le cas du primaire, ce salaire est plus bas qu'au Mexique mais supérieur à ceux de l'Argentine, le Brésil ou le Paraguay et beaucoup plus haut qu'au Pérou et à l'Uruguay (MINEDUC, 2005). Pourtant, il n'est pas sans intérêt de noter qu'à l'intérieur du pays, parmi les diplômés de soixante professions universitaires considérées cinq ans après sa sortie (cohorte 2000-2001), les salaires moyens des enseignants de diverses disciplines se trouvent tout en bas de la distribution. En effet, ils sont tous parmi le tiers inférieur. Plus encore, sur les dix diplômés universitaires les moins rémunérés au pays, huit correspondent à des enseignants ⁴²⁶ (Meller et Brunner, 2009).⁴²⁷ Sans rentrer au fond du sujet, nous souhaiterons juste souligner que ces informations ne sont pas sans rapport avec la perception des enseignants sur eux-mêmes, sur leur position sociale et sur leur travail.

Enfin, remarquons que la stabilité des enseignants au travail (dans le secteur municipale) est fortement critiquée et signalée comme source de non-efficacité et d'abaissement de la qualité (e.g. Mizala et Romaguera, 2002).⁴²⁸ Parfois, celle-ci est directement rendue coupable des échecs du système entier (e.g. Sapelli, 2006 ⁴²⁹ ; Eguiguren, 2009). De plus, les enseignants sont souvent perçus par la population et les médias comme « les responsables de la mauvaise qualité » de l'éducation au Chili (e.g.

⁴²⁴ MINEDUC ; 2005 ; *Una Mirada a la Educación: Resultados del Programa Mundial de Indicadores WEI 2004* ; Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto ; 43 pp.

⁴²⁵ Bellei, C. ; 2000 ; *El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile* ; Ponencia al Seminario Internacional Reformas Educativas y Política en América Latina ; CIDE-PREAL ; 18 pp.

⁴²⁶ Seulement la pédagogie en mathématiques se détache notablement du sous-groupe, et se place au 38^{ème} rang sur 60, suivie de la pédagogie en religion à la 44^{ème} place.

⁴²⁷ Meller, P. ; Brunner ; J.J. ; 2009 ; *Futuro Laboral 2009/2010: Profesionales y Técnicos en Chile: Información Fundamental* ; DII-UCH y CPCE-UDP ; 38 pp.

⁴²⁸ Mizala, A. ; Romaguera P. ; 2002 ; *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile ; 41 pp.

⁴²⁹ Sapelli, C. ; « *La municipalización no funcionó porque el Estatuto Docente la neutralizó.* » Entrevista, Diario La Tercera, 04-06-2006 [Trad.: « *La municipalisation n'a pas fonctionné parce que l'Estatuto Docente l'a neutralisée.* »].

CEP, 2006 ⁴³⁰),⁴³¹ mais ils sont aussi fortement culpabilisés et stigmatisés, principalement, de par leur stabilité au travail. Ainsi, les trois logiques salariales notées par Belleï (2000) – i.e. dignité minimale du travail enseignant, statut de fonctionnaire public et incitations à la productivité – expriment aujourd’hui les tensions existantes vis-à-vis de la politique d’Etat envers les enseignants. Au cœur de cette problématique, se trouve l’arbitrage entre le rôle des incitations et celui de la construction d’une identité et d’une éthique pour soutenir l’engagement et le sens du travail enseignant. Tout ceci appareillé d’une adéquate valorisation sociale du métier, qui semble pourtant s’enfuir. Comme le note Belleï (2004)⁴³² on ne peut pas méconnaître le rôle cardinal du professorat dans les réformes et dans les politiques visant la qualité et l’équité au sein du système. De fait, un sujet très sensible à cet égard – pourtant beaucoup moins présent dans l’opinion publique et les médias – est la formation initiale des professeurs (e.g. Cox, 2007 ⁴³³; Avalos, 2003 ⁴³⁴; Belleï, 2004), sachant qu’elle reste encore fortement soumise à la loi de l’offre et la demande.⁴³⁵

⁴³⁰ Centro de Estudios Públicos (CEP) ; 2006 ; *Estudio Nacional de Opinión Pública n° 24, Tercera Serie, Junio-Julio 2006* ; Documento de Trabajo n° 366 ; 311 pp.

⁴³¹ Par exemple, appréciations du type « ils ont une mauvaise préparation » passent de 47% à 64%, entre 2003 et 2006, avec 24% de la population déclarant que cela constitue le principal problème de l’éducation chilienne (3^{ème} place après l’indiscipline (30%) et les moyens (28%)). Notons que selon ce sondage, les plus éduqués du pays seraient plus portés à déclarer ceci : 33% avec la 1^{ère} place comme problème perçu (CEP, 2006).

⁴³² Belleï, C. (Coord.) ; 2004 ; *Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto* ; Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia n°2, UNICEF, Santiago ; 24 pp.

⁴³³ Cox, C. ; 2007 ; *Niveles del sistema escolar y formación de profesores: fallas estructurales e implicancias de la inacción* ; In *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 87-102

⁴³⁴ Avalos, B. ; 2003 ; *La Formación Docente Inicial en Chile* ; UNESCO ; 38 pp.

⁴³⁵ Conforme aux caractéristiques de l’enseignement supérieur chilien (après la réforme libérale), presque n’importe quel type d’Université et d’Institut peut délivrer le titre d’enseignant à différents niveaux et pour diverses disciplines. Des mesures correctives à cet égard ne commencent qu’à être débattues.

6.2.5 Résultats scolaires générales au Chili : un système médiocre et inégalitaire ?

Le test IALS de l'OCDE (*International Adult Literacy Survey, 1994-1998*) sur l'alphabétisation des adultes (*functional literacy*) montrait que 54% de chiliens âgés de 15 à 65 ans seraient des véritables analphabètes fonctionnels puisqu'ils ne comprendraient pas ce qu'ils lissent (Bravo et al., 2002).⁴³⁶ En effet, les résultats du Chili étaient les plus mauvais de l'échantillon de vingt pays. Plus encore, les pourcentages signalés se répartissent d'une manière assez inégale selon le type d'emploi des adultes, allant de 21% jusqu'à 67% selon qu'il s'agisse, respectivement, des cadres ou des agriculteurs (Huidobro et Belleï, 2003).⁴³⁷ Ceci nous donne déjà un premier aperçu des problèmes du système scolaire chilien, mais aussi, de son inégalité sociale. Toutefois il aurait une tendance positive vers plus d'équité entre générations, due notamment à l'augmentation de la scolarité (Huidobro et Belleï, 2003).

En même temps, la comparaison internationale n'est guère encourageante, même avec des pays à plus faible revenu (Larrañaga, 2004) ou avec des pays avec un Indice de Développement Humain semblable (Medrano, 2008 ⁴³⁸). En effet, les résultats des tests internationaux PISA et TIMSS laissent voir que la brèche entre le Chili et d'autres pays ne tient pas seulement à un problème de dépenses ou de richesse. En outre, Duru-Bellat et al. (2004b)⁴³⁹ ont mesuré l'impact des inégalités sociales sur les performances à l'écrit des élèves de 15 ans aux tests PISA 2000 et PISA+. Pour chacune des variables considérées par ces auteurs, le Chili se classe toujours au-dessus de la moyenne (i.e. il est plus inégal que la moyenne des pays), et l'indicateur synthétique d'impact des inégalités sociales sur les résultats scolaires que ces auteurs ont construit place le Chili 10^{ème} sur 40 dans l'échelle d'inégalité. Tout ceci sachant que la variance entre établissements au sein des pays (i.e. la dispersion de résultats associée à des

⁴³⁶ Bravo, D. ; Contreras, D. ; Larrañaga, O. ; 2002 ; *Functional Literacy and Job Opportunities* ; Departamento de Economía, Universidad de Chile, Documento de Trabajo n°195 ; 29 pp.

⁴³⁷ García-Huidobro, J.E. ; Belleï, C. ; 2003 ; *Desigualdad Educativa en Chile* ; In La educación en Chile, hoy, Hevia, R. (Ed.). Universidad Diego Portales ; 465 pp.

⁴³⁸ Medrano, P. ; 2008 ; *Social interactions and education performance: evidence from neighborhood effects in a school voucher system* ; Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile ; 23 pp.

⁴³⁹ Duru-Bellat, M. ; Mons, N. ; Suchaut, B. ; 2004 (b) ; *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays* ; Cahiers de l'IREDU, n°66 ; 158 pp.

différentiations socio-scolaires) est négativement corrélée avec la performance des systèmes (Duru-Bellat et al., 2004b). D'autres comparaisons de ce genre faites sur TIMSS 1995-1999 (Woessmann et al., 2005⁴⁴⁰ ; García-Huidobro et Bellei, 2003) et TIMSS 2003 (MINEDUC, 2004),⁴⁴¹ objectivent des réalités semblables utilisant d'autres indicateurs. Bref, le Chili est davantage inégalitaire parmi les pays étudiés, tout en montrant à la fois, de mauvaises performances à des conditions, disons, comparables.⁴⁴²

Toujours est-il que les résultats chiliens sont au-dessus de la moyenne des pays d'Amérique latine participant à PISA, ce qui est reconfirmé par l'enquête PISA en 2006.⁴⁴³ De plus, un rapport officiel fait noter que les élèves défavorisés chiliens réussissent comparativement mieux, à conditions contrôlées, que des élèves semblables d'autres pays de la région. Pourtant, cette situation tend à s'inverser quand il s'agit des élèves de milieu aisé (MINEDUC, 2003b).⁴⁴⁴ Le rapport note aussi qu'une partie importante des différences constatées entre scores moyens se trouve entre écoles, ce qui renforce les constats d'un système fortement stratifié (OCDE, 2004). Des comparaisons plus récentes et ne portant que sur des pays de l'Amérique latine et les Caraïbes sont illustrées dans le graphique n°2.

Réalisés en 2006, les tests SERCE (LLECE, 2008) montraient que le Chili était au-dessus des moyennes régionales, avec 13,5% de ses élèves de 6^{ème} grade dans le niveau

⁴⁴⁰ Woessmann, L. ; Schütz, G. ; Ursprung, H.W. ; 2005 ; *Education Policy and Equality of Opportunity* ; IZA, Discussion Paper n°1906 ; 28 pp.

⁴⁴¹ MINEDUC ; 2004 ; *Resumen Ejecutivo. Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS* ; Unidad de Currículum y Evaluación ; 26 pp.

⁴⁴² Duru-Bellat et al. (2004b) notent aussi que moins de 1% des élèves chiliens de 15 ans arrivaient en 2001 à se classer dans le niveau le plus élevé de compétences en lecture pour PISA+. En même temps, un élève chilien sur cinq se classait au niveau Zéro, indiquant une défaillance grave dans son niveau de compétences langagières. De plus, au delà de la moyenne du pays, la proportion d'élèves des établissements privés payants atteignant le niveau Cinq n'étaient que de 6%. De même, García-Huidobro et Bellei (2003) notent qu'en maths (TIMSS, 1999) le pourcentage d'élèves chiliens placé au quartile supérieur de résultats n'était que de 3% contre 75% pour Singapour. Au total, ces chiffres semblent démentir la possibilité d'un système qui favorise, au moins, la formation d'une élite très performante. Autrement dit, même ceux qui dépensent d'importantes sommes par mois — en moyenne près de deux fois le salaire minimum du pays — n'obtiendraient pas non plus une formation d'une grande qualité.

⁴⁴³ L'Argentine, le Brésil, le Mexique, le Pérou et le Chili en 2000-2001, et les mêmes pays en 2006 plus l'Uruguay et la Colombie (mais sans le Pérou). Notons que les élèves chiliens ont significativement amélioré leurs résultats en lecture entre 2000 et 2006, ce qui constitue un fait doublement positif si nous ajoutons le fait que la scolarité secondaire est devenue obligatoire en 2003.

⁴⁴⁴ MINEDUC ; 2003 (b) ; *Desempeño de los Estudiantes Chilenos: Resultados de PISA+*. Nota técnica ; División de Planificación y Presupuesto. Departamento de Estudios y Estadísticas ; 46 pp.

supérieur des résultats en mathématique (Niveau IV), tandis que 1,4% était en bas du Niveau I, avec des moyennes respectives pour la région de 11,4% et 1,5%. En lecture, la situation était de 29,3% d'élèves chiliens au niveau supérieur et de 0,3% au niveau défaillant, contre respectivement 20,3% et 0,93% pour l'ensemble des dix-sept pays concernés. En termes de scores, tant pour le 6^{ème} que pour le 3^{ème} grade, le Chili se classe à la troisième place de la région en lecture et à la cinquième en mathématique.⁴⁴⁵ Cela ne constitue pas un mauvais résultat mais il faut dire que des pays qui ont fait d'autres choix politiques obtiennent des résultats semblables ou supérieurs. Plus encore, un point non négligeable est que le discours largement dominant au Chili chez les dirigeants aspire explicitement à se détacher de la région, souvent qualifiée comme « le mauvais quartier ». Par ailleurs, les indicateurs éducatifs chiliens étaient déjà meilleurs que la moyenne régionale dans les années soixante (Beyer, 2000b).⁴⁴⁶ Toutefois, García-Huidobro et Bellei (2003) font noter que pour les générations les plus jeunes, le Chili est le moins inégal d'entre tous les pays d'Amérique Latine dans la distribution d'espérances de scolarité entre déciles de revenu extrêmes.

Les résultats de cette étude montrent d'abord qu'il existe une importante diversité dans la région. Puis, le revenu par tête de chaque pays est corrélé de façon positive et significative avec les résultats moyens des pays – par exemple, en mathématique le R^2 est de 0,28 pour le 3^{ème} grade et de 0,41 pour le 6^{ème} grade –. Enfin, le coefficient de Gini, pris comme mesure d'inégalité au sein des pays, est corrélé négativement et significativement avec les résultats scolaires (LLECE, 2008 ; pp. 133-136).

Parmi d'autres résultats importants de cette étude, notons que le genre des élèves montre des effets différenciateurs sur les résultats individuels, ce qui est particulièrement fort au Chili, de même que les différences dérivées de l'emplacement rural-urbain des écoles. D'ailleurs, le rapport indique qu'un message encourageant pour tous les systèmes éducatifs de la région est que les caractéristiques des écoles peuvent apporter une importante contribution aux apprentissages des élèves et à la

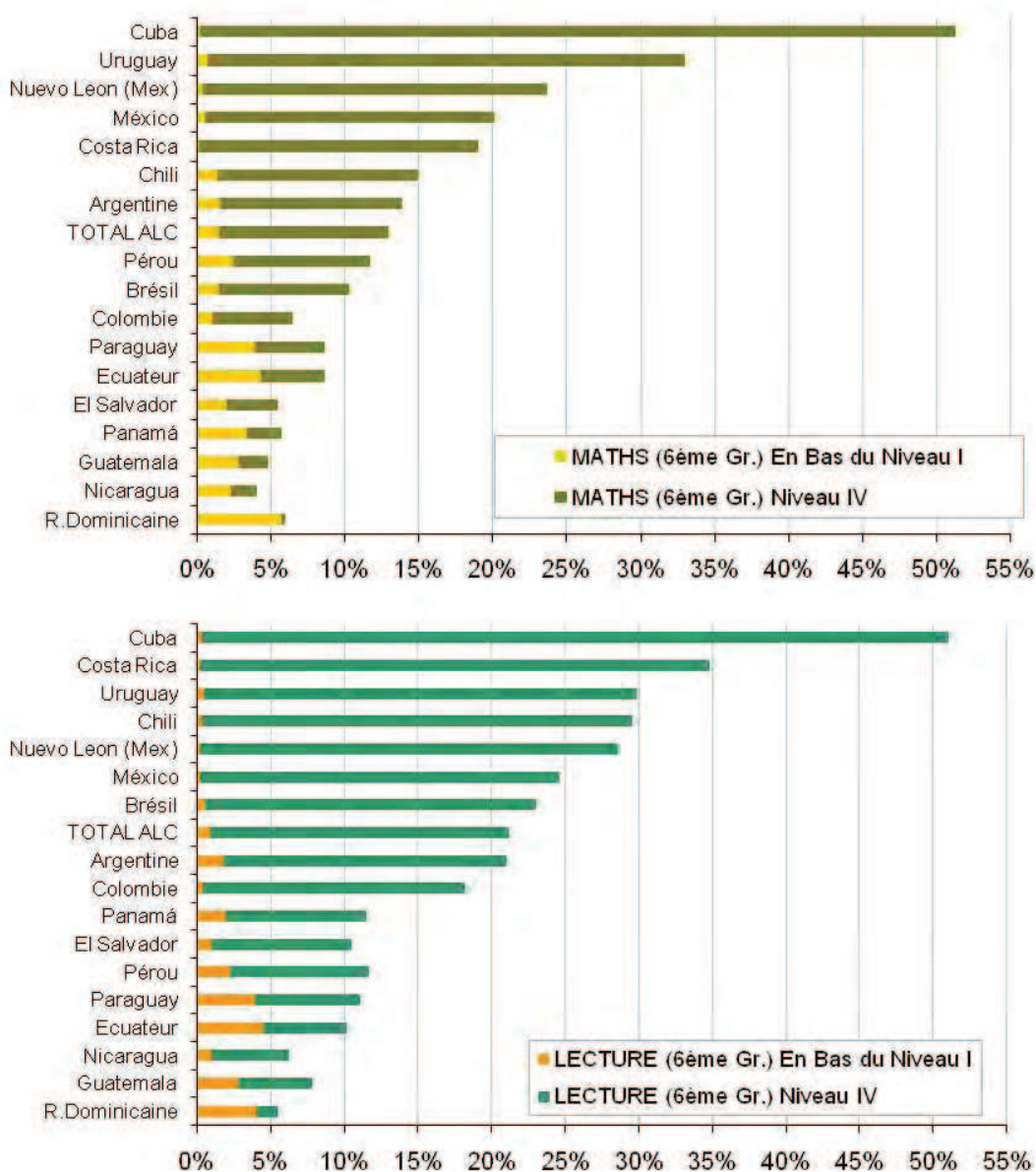
⁴⁴⁵ Pour le test réalisé en 1997 (LLECE, 2000) le Chili atteignait, sur un total de 11 pays, la 3^{ème} et la 5^{ème} place respectivement en langage et mathématique.

⁴⁴⁶ Beyer, H. ; 2000 (b) ; *Educación y Desigualdad de Ingresos: Una Nueva Mirada* ; Estudios Públicos n°77 ; pp. 97-130

diminution des inégalités sociales associées (p. 178), même si l'influence des facteurs socioéconomiques reste puissante au niveau individuel.

Graphique n°2

Pourcentage d'élèves de 6^{ème} grade selon résultats absolus (niveaux défaillant et élevé) en Lecture et Mathématique, par pays d'Amérique Latine et Caraïbes. Evaluation SERCE 2006 (ordonné par niveau supérieur).



Source : construit à partir des données LLECE (2008 ; pp. 193-195).

Lecture : le TOTAL ALC correspond au résultat pour l'ensemble des pays.

D'une manière concordante avec la première étude de ce type en Amérique latine datant de 1997 (LLECE, 2000),⁴⁴⁷ le *climat scolaire* est indiqué comme la variable qu'exerce le plus d'influence sur les résultats scolaires au niveau école. Le rapport insiste sur le fait que la génération d'un climat de respect, accueillant et positif, est essentiel pour promouvoir les apprentissages parmi les élèves (p. 178). Puis, il ajoute que les ressources, bien qu'ayant un impact, sont moins importantes pour expliquer les résultats aux tests.⁴⁴⁸

6.3 Les principaux débats et résultats de recherche en éducation au Chili

6.3.1 La prégnante discussion sur l'efficacité différentielle entre le privé et le public

La plupart de la littérature en économie et en sociologie portant sur des données chiliennes en éducation s'est centrée sur les différences de performance privé/public et sur l'impact de la concurrence entre établissements sur la qualité globale du système (Sapelli, 2002 ; Larrañaga, 2004 ; Bellei, 2009), dont les résultats ne sont pas tout à fait concluants. Parfois et à un certain niveau, il semblerait que tout se passe comme si cet aspect était le plus important des politiques du pays et qu'il fallait démontrer que les réformes de 1981 ont visé juste ou faux.

Selon Sapelli (2002), il existerait trois différentes phases de recherche qui se seraient penchés sur la première question et qui se distinguent par les spécificités méthodologiques utilisées dans les études, mais aussi, par les conclusions. Si la première vague concluait à une meilleure efficacité comparée des écoles privées subventionnées par rapport aux municipales (e.g. Aedo, 1998 cité par Sapelli, 2002), la

⁴⁴⁷ LLECE ; 2000 ; *Primer Estudio Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de educación básica. Segundo Informe* ; UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ; 48 pp.

⁴⁴⁸ D'ailleurs, la ségrégation scolaire constitue la deuxième variable explicative en importance en tant que variable contextuelle (p. 169, LLECE, 2008). Son incidence parmi les scores moyens des établissements, mesurée à l'aide d'un indice socio-économique et culturel moyen des écoles, serait majeure en lecture (près d'un tiers d'écart-type) qu'en maths et en sciences (entre 15% et 25% d'écart-type). Au niveau des élèves, l'impact de cet indice oscille entre 6% et 8% d'écart-type selon la matière et le grade.

deuxième pointait une diminution, voire une tendance à l'élimination de la brèche de résultats entre typologies d'établissement (e.g. Bravo et al., 1999⁴⁴⁹ sur la période 1982-1997 ; Mizala et Romaguera, 2000b⁴⁵⁰ sur des élèves de 4^{ème} grade en 1996). Cela notamment quand on tient compte du niveau socioéconomique moyen des élèves, précisant néanmoins que cette tendance à la diminution de la brèche jusqu'à sa disparition pourrait aussi être expliquée par une amélioration des écoles municipales, due, par exemple, aux politiques entreprises depuis 1990 (Bravo et al., 1999). Notons toutefois que ces études ont travaillé sur des données agrégées. Enfin, selon Sapelli, la troisième génération d'études (e.g. Sapelli et Vial, 2002⁴⁵¹ ; Sapelli et Vial, 2005⁴⁵² ; Mizala et al., 2005) montrerait à nouveau une supériorité statistiquement significative du privé subventionné en travaillant sur des données individuelles et notamment, en prenant en compte du choix d'établissement comme une fonction du niveau socioéconomique des familles.⁴⁵³

Le sociologue Bellei (2009) souligne que les différences méthodologiques ainsi que la disponibilité d'information significative ont limité les réponses à la question de l'efficacité différentielle entre le privé et le public financés par l'Etat. Parmi les sources qui impliquent le principal problème d'analyse (le biais de sélection), se trouvent

⁴⁴⁹ Bravo, D. ; Contreras, D. ; Sanhueza, C. ; 1999 ; *Rendimiento Educativo, Desigualdad, y Brecha de Desempeño Privado/Público: Chile 1982-1997* ; Departamento de Economía, Universidad de Chile ; 57 pp.

⁴⁵⁰ Mizala, A. ; Romaguera, P. ; 2000 (b) ; *School Performance and Choice: The Chilean Experience* ; Journal of Human Resources, Vol.35, n°2 ; pp. 392-417

⁴⁵¹ Sapelli, C. ; Vial, B. ; 2002 ; *The Performance of Private and Public Schools in the Chilean Voucher System* ; Cuadernos de Economía, Año 39, n°118 ; pp. 424-453

⁴⁵² Sapelli, C. ; Vial, B. ; 2005 ; *Private v/s Public voucher schools in Chile: new evidence on Efficiency and Peer Effects* ; PUC ; Instituto de Economía, Universidad Católica de Chile, Documento de Trabajo n°289 ; 31 pp.

⁴⁵³ En effet, il est difficile de supposer que le niveau socioéconomique explique seulement les performances aux tests et non pas, en même temps, un meilleur choix d'établissement (Contreras et al. 2005 ; Aedo et Sapelli, 2001). Dans ce cas une partie des différences entre types d'établissements passerait par la qualité offerte par ceux-ci. Mizala et al. (2009a) analysent le choix d'école dans la transition du primaire au secondaire et trouvent que les parents assignant plus d'importance aux valeurs promues et aux caractéristiques du public accueilli par les écoles, vont significativement plus chez le privé subventionné ; tandis que ceux moins intéressés par les résultats académiques des établissements envoient plus souvent leurs enfants chez le public. De même, Elacqua et Fabrega (2006) trouvent que la seule différence significative à cet égard est que les parents du public font davantage leur choix pour des raisons pratiques et ceux du privé le font en regardant l'offre curriculaire et les valeurs promues. De plus, le niveau d'information et de recherche des familles à cet égard est fonction du niveau socioéconomique de celles-ci. Ainsi, la quête d'établissement pour leurs enfants serait polluée par l'absence d'information précise, la rareté de réseaux, la mauvaise qualité de sources, le nombre limité d'options et les considérations d'ordre pratique avant tout. A partir d'analyses qualitatives Raczinsky et al. (2009) tendent à conforter ces résultats et notent que le *rational choice* prôné comme base du système de *vouchers* est loin d'être satisfait, en partie parce que la valorisation de la part des familles de ce qui est « qualité en éducation » dépasserait la vision d'excellence dans les domaines cognitifs. Enfin, Elacqua et al. (2006, cité par Elacqua, 2009b) montreraient que, finalement, les parents accordent beaucoup d'importance au public des écoles (Redondo et al., 2004).

l'auto-sélection, la composition sociogéographique de l'offre, ainsi que les différences dans les politiques d'admission et d'expulsion pratiquées par les établissements. Ces biais n'auraient pas été contrôlés, ni toujours ni totalement, par les recherches réalisées. Il insiste aussi sur le fait que les résultats obtenus jusqu'à présent sont très sensibles aux choix méthodologiques et qu'ils peuvent être divergents (Larrañaga, 2004 ; González, 2002 ⁴⁵⁴). De fait, cet auteur rappelle que la littérature au Chili montre des effets nets entre $+0.05\sigma$ et $+0.27\sigma$... mais, qu'ils peuvent aller en faveur du privé ou à l'avantage du public (Bellei, 2009 ; p. 170). Il ajoute que si l'on tient compte que le biais de sélection favorise les écoles privées (i.e. les meilleurs élèves en termes absolus les préfèrent)⁴⁵⁵ il est possible d'espérer une efficacité plus grande de la part du secteur public (i.e. qui fait progresser davantage ses élèves, mais qui sont en moyenne moins performants) (Carnoy, 2007 ; Hsieh et Urquiola, 2003).

6.3.1.1 Des approfondissements dans l'analyse de l'efficacité scolaire du public et du privé

Sur des élèves de 4^{ème} grade (2002), Elacqua et al. (2007)⁴⁵⁶ ont analysé l'impact sur la différence public/privé mais ajoutant le fait « d'être en réseau » de la part des écoles privées subventionnées (i.e. le fait d'avoir un même *sostenedor* ou propriétaire/administrateur pour plusieurs établissements à la fois). Ils trouvent que la supériorité des écoles privées sur les municipales ne serait que valable dans le cas où les premières ne sont pas isolées, ce qui confirme l'étude d'Elacqua (2009a). En effet, quand ils contrôlent par la composition des écoles cet avantage n'est présent que pour des écoles privées subventionnées regroupées au moins par groupes de trois.

Dans une ligne semblable, Elacqua (2009a) analyse la sous-problématique des écoles privées subventionnées ayant pour but de générer des profits. Ceci, en plus d'une

⁴⁵⁴ González, P. ; 2002 ; *Lecciones de la investigación económica sobre el rol del sector privado en educación* ; In Educación privada y pública en América Latina, Wolf, L. ; González, P. ; Navarro, J.C. (Eds.) ; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Banco Interamericano del Desarrollo (BID) ; LOM Ediciones, Santiago ; pp. 51-85

⁴⁵⁵ Notons que ce constat semble être assez généralisable selon Cullen et al. (2005) : c'est-à-dire que les élèves qui choisissent le privé, sous des programmes ou politiques explicites pour ce faire, « *are both more able and more advantaged* » (p. 732).

⁴⁵⁶ Elacqua, G. ; Contreras, D. ; Salazar, F. ; 2007 ; *The Effectiveness of Private School Franchises in Chile's National Voucher Program* ; World Bank Conference: Private-Public Partnership (June 7-8, Washington, DC) ; 30 pp.

classification selon l'orientation religieuse (nous y reviendront). Dans l'ensemble des écoles chiliennes, il chiffre à 31% la proportion d'écoles *for-profit* et à 16% les *non-profit*, les deux catégories appartenant au sous-ensemble du privé subventionné. Quand il compare les résultats académiques en maths et en langage de ces catégories, il trouve des résultats mixés. Pour le 4^{ème} grade, il y aurait un léger avantage net dans les scores des élèves allant aux écoles *for-profit* sur les écoles publiques, mais une infériorité sur ceux des écoles *non-profit* tout en contrôlant par biais de sélection et par composition du public (*peer attributes*). Pour le 8^{ème} grade il ne trouve pas de différence significative entre le secteur public et le privé subventionné *for-profit* ou *non-profit*, sauf quand il s'agit des écoles en réseaux importants d'établissements, tels que ceux correspondant aux branches de l'église Catholique ou à des grands organisations et/ou entrepreneurs de l'éducation. Il pointe enfin que certaines écoles des églises Protestantes sont au-dessous du secteur municipal. Ces résultats complètent ceux de McEwan et Carnoy (2000)⁴⁵⁷ qui trouvent aussi une moins bonne performance de ce sous-secteur.

Finalement, notons que plusieurs recherches nous parlent d'une diversité croissante du système en termes d'offre (McEwan et Carnoy, 2000 ; Elacqua et al., 2007 ; Elacqua, 2009) et qui semble dépasser les clivages initiaux en trois secteurs, et axés sur la dichotomie public/privé. En effet, la « (...) *description of the Chilean system suggests a lot of heterogeneity in schools in terms of characteristics, price, participation in public programs, selection policies, and the incentives and the input choice freedom they have.*» (p. 7 ; Gallego et Hernando, 2009). Ainsi, il semble recommandable de ne pas traiter chaque grand secteur comme étant homogène (Elacqua, 2009b). De même, l'hétérogénéité des résultats par établissement qui demeure après avoir contrôlé les caractéristiques des individus permet de supposer qu'il existe une grande variété de fonctions de production ainsi que des facteurs non observés ou mal mesurés (e.g. leadership, climat scolaire, etc.), soit dans le public, soit dans le privé (Contreras et al., 2005).⁴⁵⁸ De fait, Tokman (2002)⁴⁵⁹ souligne qu'il n'est pas nécessaire d'éliminer les écoles publiques comme certains le proposent, justement parce qu'il existe cette très grande non-

⁴⁵⁷ McEwan, P. J. ; Carnoy, M. ; 2000 ; *The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System ; Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol.22, n°3 ; pp. 213-239

⁴⁵⁸ Contreras, D. ; Larrañaga, O. ; Flores, L. ; Lobato, F. ; Macías, V. ; 2005 ; *Políticas educacionales en Chile: Vouchers, concentración, incentivos y rendimiento* ; In *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*, Cueto, S. (Ed.) ; PREAL ; pp. 61-110

⁴⁵⁹ Tokman, A. ; 2002 ; *Is private education better? Evidence From Chile* ; Banco Central de Chile, Documento de Trabajo n°147 ; 44 pp.

uniformité en termes d'efficacité dans les deux secteurs. Ceci, sachant que le public s'avérerait plus performant pour les élèves les plus défavorisés (Tokman, 2002 ; Mizala et al., 2005). Pourtant et malgré ces constats, peu d'attention effective aurait été donnée à l'analyse d'une efficacité différentielle du privé ou du public selon le contexte, qu'il soit géographique, de niveau scolaire (i.e. différents grades), ou enfin, selon le niveau de compétences initiales des élèves (Belleï, 2009 ; p. 172).

6.3.2 La sélectivité des écoles : un facteur ne mis en examen que récemment

Belleï (2009) pointe qu'un biais fondamental d'analyse, largement omis dans la recherche locale, a été celui de la sélection d'élèves à l'entrée des écoles et lycées, mais aussi à la sortie, compte tenu que plusieurs d'entre elles se défont des élèves dits difficiles et/ou peu performants (González, 2004). Ce chantier de recherche a été touché par Contreras et al. (2007)⁴⁶⁰ en estimant l'impact sur les résultats académiques de la sélection à l'entrée faite par les établissements en 2005 (4^{ème} grade). Ils trouvent, d'une part, que le fait de contrôler cette variable effacerait les différences nettes privé/public constatées auparavant par d'autres études. Et d'autre part, ils estiment que les élèves qui atteignent des écoles sélectives obtiennent des scores supérieurs en maths et en langage par rapport à d'autres élèves comparables (entre $+0.06\sigma$ et $+0.14\sigma$).⁴⁶¹ Ils estiment aussi la contribution directe de ces pratiques sur les scores aux tests ainsi que l'effet indirect (i.e. du aux pairs résultants du fait d'être sélectionné). A cet égard, ils trouvent en maths un impact net total de la sélection par capacités équivalent à $+0,078\sigma$, décomposé en $+0,046\sigma$ et $+0,028\sigma$ entre effet indirect et direct

⁴⁶⁰ Contreras, D. ; Bustos, S. ; Sepúlveda, P. ; 2007 ; *When Schools Are the Ones That Choose: The Effect of Screening in Chile* ; Departamento de Economía, Universidad de Chile ; Serie Documentos de Trabajo, n°242 ; 28 pp.

⁴⁶¹ Ils considèrent quatre types de sélection : par interview, par revenu, par capacités ou religieuse (dont la première ne montre aucun impact net). Puis, ils corrigent par biais de sélection/choix d'école au niveau d'individus. Notons qu'ils utilisent deux règles de classification de la sélectivité des écoles : 50% et 75% de parents par école déclarant avoir subi au moins l'une de ces pratiques. Ils trouvent pourtant de résultats semblables pour les deux spécifications. Ils combinent aussi ces quatre types de sélectivité. Toutefois, nous croyons que l'apport principal de l'article en termes d'explication des acquis scolaire est de quantifier l'impact de la sélection par capacités. La propriété additive de l'impact de ces types de sélection, que les auteurs disent démontrer, reste à notre avis un sujet qu'il faudrait explorer davantage avant d'en tirer des conclusions. Entre autres, parce que les caractéristiques utilisées pour sélectionner de la part des écoles, se recouvrent les unes et les autres. Des études qualitatives et des données administratives semblent nécessaires pour qualifier et comprendre mieux ces pratiques et leurs relations.

respectivement.⁴⁶² Pourtant, bien que l'approximation faite par ces auteurs au problème de la sélection de par l'école reste très importante à notre avis, il n'est pas possible d'affirmer que l'effet trouvé soit véritablement la cause directe des meilleures performances nettes. Il se peut que des variables omises, telles que des dispositions de la part des familles et des élèves, se cachent derrière ces coefficients. En outre, les facteurs liés au climat scolaire, au rythme de travail des classes, etc., pouvant résulter de la sélection faite n'ont même pas été mentionnés. Notons par ailleurs que Contreras et al. (2007) estiment que la pratique de sélectionner académiquement les élèves du primaire, en appliquant, par exemple, de tests à l'entrée, est davantage présente chez le privé subventionné avec 48% d'écoles sélectionnant par capacités (*abilities*), tandis que, chez le public, cette pratique ne serait que très minoritaire (5%). L'exposition à ce type de sélection serait aussi fortement corrélée avec le niveau de revenu des familles. Si en moyenne, 27% des foyers déclarent ceci en 2005, ils ne sont que 6% pour le décile le plus défavorisé contre 57% chez le plus riche. Dans le secteur privé subventionné il y aurait 23% des parents déclarant qu'ils ont du passer un entretien et 19% disant avoir été sélectionnés pour des raisons de type religieux, tandis que seulement 2% l'aurait été d'après le revenu du foyer.

Cette étude est la première qu'a pour objet explicite et principal celui de chiffrer l'impact de la sélection scolaire au Chili.⁴⁶³ Néanmoins, Bellei (2005) avait déjà considéré le même problème pour les élèves de 4^{ème} (2002) en utilisant comme mesure de la sélectivité des écoles la pratique d'expulser ou pas leurs élèves (d'après l'opinion des parents). Il a établi que 13,6% le faisait dans le secteur public contre 31% dans le privé subventionné. En contrepartie, il note que 27% d'élèves au 4^{ème} grade inscrits dans des écoles municipales n'avaient pas commencé leur scolarité dans l'établissement où ils étaient en 2002. Ceci était le cas de un élève sur trois dans le privé subventionné. La pratique d'expulser les élèves montre, en effet, une relation significative avec les scores individuels des enfants (+0,19 σ en moyenne en maths sous un modèle MCO), et s'ajoute à d'autres mesures contextuelles, telle que la proportion

⁴⁶² Ils estiment cet effet indirect comme le différentiel entre ce qu'apportent les pairs (i.e. leur impact) dans les écoles qui sélectionnent et celles qui ne le font pas.

⁴⁶³ Notons toutefois que l'étude de Gauri, 1998 (cité par Bellei, 2009) a été l'une des premières à rentrer dans le sujet. Par ailleurs remarquons que le sujet de la sélectivité intra-établissements (*tracking*, classes de niveau, etc.) reste presque non étudié au Chili.

d'élèves redoublants qui montre un impact de $-0,06\sigma$ pour une augmentation de 10% de ce type d'élèves au niveau de l'établissement.

Bellei (2005, 2009) a regardé aussi ce problème sur les élèves de 10^{ème} grade (2003) dont leurs parents ont déclaré qu'ils sont passés par un processus quelconque de sélection (examen d'entrée ou pré-requis académiques). Il a trouvé 85% déclarant ceci chez le privé payant, 72% chez le privé subventionné et enfin, 59% chez les lycées municipaux.

Pourtant, si dans le cadre du primaire, Bellei prend ceci comme une caractéristique associée aux établissements, dans le cas du secondaire, il le fait au niveau individu. A notre avis, le point reste discutable car on peut se demander à quel niveau cette variable acquiert effectivement de la consistance. Au delà des erreurs éventuelles dans les déclarations de parents (inévitables), notons qu'il est possible qu'un même lycée ne soumette pas tous les élèves qui demandent à y être admis à des processus semblables en termes de sélection.⁴⁶⁴ Néanmoins, c'est l'habitude de sélectionner ainsi que la culture de l'établissement associée à ce fait qui peuvent constituer, à cet égard, la variable la plus importante. Toujours est-il que Bellei (2009) déclare considérer cette variable (pour le 10^{ème} grade) comme un proxy du niveau des capacités des élèves (p. 185). Puis, il argumente que la variable « sélectivité » peut être potentiellement endogène car les bons lycées peuvent attirer les meilleurs élèves se confondant alors avec la qualité de l'école. Comme attendu, il trouve un impact net fort et équivalent, en moyenne, à $+0,34\sigma$ pour un élève dont les parents déclarent qu'il a été sélectionné. Ceci par rapport à un autre dont ses parents ne déclarent pas cela. Pourtant, de nombreux doutes subsistent, notamment parce que l'idée d'une qualité intrinsèque de l'école, au delà de son public, reste discutable théorique et empiriquement (cf. chapitre n°1).

Pour leur part, Gallego et Sapelli (2007 ; p. 279) critiquent fortement la démarche de Contreras et al. (2007) en arguant que ce qu'ils contrôlent comme des pratiques de sélection de la part des écoles est finalement un fait endogène (i.e. c'est la manière de faire de ces écoles). Ils insistent sur le fait que cette variable n'appartient pas en vérité à l'analyse de la question « les écoles privées sont-elles meilleures que les écoles publiques en termes nets ? », mais plutôt à l'analyse de la question « pourquoi sont-

⁴⁶⁴ En effet, comme nous l'avons noté pour nos propres analyses (cf. Partie III) il n'existe pas de registre officiel sur ce type de pratique de la part des établissements ni non plus de régulation à cet égard.

elles meilleures ? ». Si certains auteurs insistaient sur le fait que la combinaison de facteurs productifs appartenait à la spécificité de chaque établissement (Contreras et al., 2005 ; Larrañaga, 2004), nous pourrions rétorquer à Gallego et Sapelli (2007) qu'il faudrait alors comparer ce qui est comparable, c'est-à-dire, des écoles privées sélectives avec des écoles publiques aussi sélectives. Ou à l'inverse, comparer les non-sélectives.⁴⁶⁵ Pourtant, et de plus, la décision de sélectionner les élèves par n'importe quel critère n'est pas autonome du cadre politique général du système scolaire. Autrement dit, cette variable n'est pas équivalente, par exemple, au fait de se servir de la bibliothèque scolaire d'une manière ou d'autre. En effet, on est plus près de se demander, tout court, si l'on a ou l'on n'a pas de bibliothèque à l'école. Bref, le problème de la sélection à l'entrée (et à la sortie) affecte autant la question « sont-elles meilleures » que celle « pour quoi sont-elles meilleures ». D'ailleurs, il semble difficile de défendre la séparation de ces questions quand on rentre dans une logique d'effets nets, *ceteris paribus*, puisqu'elle suppose la réponse aux deux questions à la fois ; le cas échéant, il suffirait de regarder des résultats bruts.

6.3.2.1 Un débat public enflammé

Enfin, les études commentées récemment ont le mérite de mettre en lumière l'existence de la sélection, même à bas âge, comme une stratégie pratiquée davantage par les écoles privées subventionnées. Cette pratique aurait pour but, selon Contreras et al. (2007), de diminuer les coûts de l'enseignement délivré, confirmant ce que d'autres études ont indiqué : les écoles privées au Chili, même celles du traditionnel secteur privé payant, exhibent des meilleurs résultats en termes bruts simplement parce qu'elles se procurent les meilleurs élèves du pays. Toutefois, Gallego et Hernando (2009)⁴⁶⁶ insistent sur le fait que la pratique de sélection par les écoles ne serait pas si répandue que le prétendent ses critiques (31% dans le total en 2005) et que, de plus, elle serait présente même au secteur public. Ils avancent aussi comme arguments : que des sondages d'opinion (CEP, 2006) montrent que plus de neuf

⁴⁶⁵ En effet, les tenants de la supériorité des écoles privées argumentent que c'est la gouvernance de ces écoles et non pas le fait qu'ils tirent profit des externalités positives des élèves qu'ils arrivent à recruter, ce qui explique leur meilleure performance (Somers et al., 2004).

⁴⁶⁶ Gallego, F. ; Hernando, A ; 2009 ; *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side* ; Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile ; 42 pp.

parents chiliens sur dix déclarent que « (...) *their children attend the school they want them to attend.*» (p. 7 ; Gallego et Hernando, 2009) ; que le nombre de demandes d'inscription par élève est, en moyenne, de 1,1 (1,25 pour Santiago) ; et que seulement 4% des parents déclarent que leur enfant n'a pas été accepté par une école. Ils notent que la stratification du système peut être, surtout, le résultat des mécanismes d'auto-sélection de la part des familles.⁴⁶⁷

Enfin, notons que le débat public sur le sujet de la sélection à l'entrée (et à la sortie) s'est fortement enflammé après la sortie du Rapport CAPCE (2006),⁴⁶⁸ opposant détracteurs et défenseurs.⁴⁶⁹ Manzi (2007)⁴⁷⁰ a synthétisé un argumentaire contre la sélection justement à partir de l'existence d'effets de pairs (nous y reviendrons). Ces effets seraient contestés par d'autres auteurs en termes de son ampleur et de son importance, voire de son existence même. Ils prendraient parti pour les recherches qui montrent des meilleurs résultats de par le regroupement d'élèves par catégories et niveau (cf. Beyer, 2007a).⁴⁷¹ De fait, Beyer (2007a) s'attaque tant à l'interdiction qu'au repoussement de la sélection en soulignant le stimulus positif pour la qualité qui signifie le triage par mérite. Enfin, une dérivée politique actuelle de ce débat est celle d'augmenter le nombre de lycées/écoles publiques dits d'excellence (i.e. sélectifs) pour en doter chaque commune importante du pays du moins d'un.⁴⁷²

⁴⁶⁷ Pourtant, les déclarations aux sondages, même si elles sont juste informatives, ne sont pas forcément en cohérence avec les pratiques des acteurs ni avec la réalité (e.g. la sélection pratiquée par les écoles peut-être plus forte que celle que les parents osent avouer). En outre, García-Huidobro (2007 ; p.82) critique l'argument des chefs d'établissement du privé subventionné quand ils affirment que les populations qui vont aux différentes écoles cherchent, surtout, d'*autres choses*, ce qui justifierait d'ailleurs la sélection. Il note qu'au delà du niveau socioéconomique, il n'y a pas des preuves de véritables différences entre familles par rapport à l'importance accordée à l'éducation ou à l'engagement pour la réussite de leurs enfants.

⁴⁶⁸ Par exemple, dans le projet original de LGE envoyé par le gouvernement en 2007 (cf. plus en bas), la sélection chez toutes les écoles subventionnées par l'Etat devenait interdite jusqu'au 8^{ème} grade. Toutefois, cette mesure n'a pas été finalement retenue, et ceci malgré le fait que la littérature atteste que la différenciation des élèves dès les premiers niveaux du parcours scolaire accentue les inégalités sociales à l'école (e.g. Duru-Bellat et al., 2004b ; Monseur et Demeuse, 2001).

⁴⁶⁹ Voir par exemple, l'opinion de Brunner (13-05-2007) dans El Mercurio http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/05/seleccionar_alu.html, ainsi que le débat subséquent entre Beyer, Atria, Cornejo et d'autres.

⁴⁷⁰ Manzi, J. ; 2007 ; *Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación debe ser sólo para los mejores?* ; In La reforma al sistema escolar: aportes para el debate, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 205-220

⁴⁷¹ Beyer, H. ; 2007 (a) ; *Algunas notas sobre selección educacional* ; In La reforma al sistema escolar: aportes para el debate, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 221-238

⁴⁷² Voir par exemple, la position de Loreto Fontaine : « *Parece más prudente y más adecuado a la situación real que vive la educación en Chile en este momento, mantener los liceos selectivos y permitirles una selección temprana. Este sistema, con certeza, ha abierto a muchos alumnos oportunidades reales de mejorar su vida y la de los demás. Dejemos a los adultos y a las autoridades la tarea de arreglar la educación de los malos colegios, y mientras lo logramos, abramos por lo menos más colegios*

6.3.3 Les effets sur le long terme de la concurrence au sein du système scolaire chilien

Au delà de la discussion privé/public, mais étroitement lié avec celle-ci (Sapelli et Vial, 2005 ; Larrañaga, 2004) se trouve le débat sur l'apport de la concurrence à l'amélioration générale du système. Dans le cas chilien, selon Larrañaga (2004) « (...) *la mejor evidencia sugiere que la competencia favorece los resultados educacionales.*»⁴⁷³ Pourtant, il ajoute après : « (...) *se trata de un impacto relativamente menor, tal como lo señalan los autores de los respectivos estudios, y como lo confirma la comparación del país en el contexto internacional.*» (p. 127).⁴⁷⁴ Ceci sachant que les comparaisons faites portent sur des performances relatives entre établissements et non sur des mesures absolues en termes d'apprentissages scolaires (seulement disponibles depuis 2008). En revanche, Bellei (2007)⁴⁷⁵ note que la meilleure évidence produite montrerait, soit que la concurrence n'a pas eu des résultats académiques en termes nets, soit qu'elle a eu des impacts positifs mais très réduits.⁴⁷⁶

Pour leur part, Hsieh et Urquiola (2003, 2007) parlent d'un *zero-sum game* en termes de qualité pour l'ensemble du système. Ils concluent que « *In sum, the central effect of the school voucher program in Chile appears to have been to facilitate the exodus of the Chilean middle class from public schools, without much evidence that is improved aggregate academics*

gratuitos de excelencia. Hay que dar también la oportunidad a otros niños, sin duda muy capaces, que postularon y quedaron en la lista de espera. Ellos están ahora atrapados en malos liceos, y, naturalmente, su "efecto compañero" no se ha hecho notar » (El Mercurio, 29-05-07). [Trad.: « *Il parait plus prudent et adéquat dans la situation réelle de l'éducation au Chili en ce moment, de maintenir les lycées sélectifs et leur permettre une sélection tôt. Ce système, avec certitude, a ouvert pour plusieurs élèves des opportunités réelles d'améliorer leurs vies et celles des autres. Laissons aux adultes et aux autorités la mission d'améliorer l'éducation des mauvaises écoles, et pendant nous y arrivons, ouvrons au moins plus d'écoles gratuites d'excellence. Il faut donner des opportunités à d'autres enfants, que tout en ayant postulé sont restés dans la liste d'attente. Ils sont maintenant attrapés dans des mauvais lycées et, naturellement, leur 'effet pair' ne s'a pas fait noter.*»].

⁴⁷³ Il rapporte un effet de 0,24 points en moyenne aux tests SIMCE de 8^{ème} grade et 0,15 pour le 4^{ème} grade, pendant les années '90 et du au fait d'une augmentation (d'une déviation standard) du niveau de concurrence entre écoles.

⁴⁷⁴ [Trad.: « *La meilleure évidence empirique montre que la concurrence et la participation du privé a eu un effet positif sur les résultats scolaires. (...) il s'agit d'effets d'ordre mitigé comme l'indiquent les propres auteurs des études, et comme le confirme la comparaison du pays au niveau international.*»]

⁴⁷⁵ Bellei, C. ; 2007 ; *El aporte de las escuelas privadas a la calidad y equidad de la educación escolar en Chile, ¿qué dice la evidencia?* ; Boletín Académico de la Universidad de Chile ; pp. 64-68

⁴⁷⁶ Des résultats estimés en moyenne, et pour une commune urbaine du pays, à +0,05 σ en maths (et un peu moins en langage) d'après une augmentation considérable dans la proportion d'effectifs chez le privé (de 29% à 52%) dans cette même unité spatiale (Auguste et Valenzuela, 2004, cités par Bellei, 2007).

outcomes » (p. 97).⁴⁷⁷ Puis ils se demandent « *(W)hile it is not surprising that choice could result in sorting, what account for the surprising lack of improvement on achievement?* » (p. 97 ; 2007). Ils avancent que le manque d'un avantage en termes de valeur ajoutée de la part des écoles privées subventionnées peut se rapporter au fait que ces écoles auraient répondu aux pressions de concurrence, non pas par une amélioration de la productivité scolaire mais juste en choisissant des meilleurs élèves. En effet, l'embauche de bons professeurs ou la mise en place d'une surveillance adéquate de leur travail est beaucoup plus coûteux, difficile et incertain que le fait de se procurer des bons élèves « *by picking the best students* » (p. 101 ; 2007). Cette hypothèse d'un écrémage (*cream skimming*) semble aussi confortée pour les pays d'Amérique Latine (Somers et al., 2004)⁴⁷⁸ et pour les États-Unis (Figlio et Stone, 2001).⁴⁷⁹ Cela indiquerait que les écoles privées subventionnées peuvent améliorer leur position dans le marché scolaire sans pour autant améliorer la qualité de leur service (Bellei, 2009).

De plus, les parents peuvent participer volontiers à une telle entreprise à partir de leur désir d'avoir des « *good peer groups* » pour leurs enfants (Hsieh et Urquiola, 2007). De cette manière, il se produit un renforcement mutuel entre une partie des acteurs du système. De fait, l'usage des symboles largement associés aux élites du pays telles que les noms anglais des établissements ou l'usage des vêtements particuliers se comptent aussi entre les stratégies d'attraction de familles. González (2004)⁴⁸⁰ note que le consensus social autour de l'école comme facteur de réussite sociale fait que de plus en plus de familles soient disposées à payer davantage pour l'éducation de leurs enfants. Il ajoute que la possibilité d'une éducation de qualité reste fortement liée, dans la

⁴⁷⁷ Hsieh et Urquiola analysent la période 1982-1988 au niveau des communes. Ils trouvent une corrélation négative, après contrôles, entre les scores aux tests des élèves d'écoles municipales et le pourcentage d'élèves inscrits chez le privé. Ces résultats les amènent à considérer que le cas chilien est surtout un exemple de stratification de par la concurrence plutôt qu'un exemple d'élévation générale de la qualité. Sapelli (2002) critique que ces auteurs n'auraient pas bien contrôlé le caractère endogène de l'entrée des établissements privés subventionnés à concurrencer les autres. Autrement dit, la création d'un établissement privé tiendrait davantage au fait que les établissements municipaux deviennent peu performants dans une zone donnée, donnant une opportunité pour que l'investisseur privé s'y installe. Pour répondre à ces questionnements Hsieh et Urquiola (2007) ont renforcé leurs analyses avec plus de variables et avec des techniques alternatives. Ils arrivent aux mêmes conclusions originales.

⁴⁷⁸ Somers, M-A. ; McEwan, P. J. ; Douglas, J. ; 2004 ; *How effective are private schools in Latin America?* ; Comparative Education Review n°48 ; pp. 48-69

⁴⁷⁹ Figlio, D. ; Stone, J. ; 2001 ; *Can Public Policy Affect Private School Cream-Skimming?* ; National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, Occasional Paper, n°31 ; 37 pp.

⁴⁸⁰ González, P. ; 2004 ; *La Igualdad Educativa, el Financiamiento Vía Subvenciones y la Administración Privada de la Educación: Elementos para la Discusión* ; In Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional, Santiago de Chile – Octubre de 2004, García-Huidobro, J.E. (Ed.) ; UNICEF ; pp. 247-270

pensée commune, à cette capacité de paiement. Cet auteur note qu'en même temps, une clé pour produire et entretenir de la ségrégation scolaire sera toujours la disposition et la préférence, *de facto*, des établissements mais aussi des professeurs, de ne travailler qu'avec les élèves les plus avantagés, plus faciles et donc moins coûteux à éduquer.⁴⁸¹ De ce point de vue, les résultats sociaux qui montrent le financement et l'architecture du système scolaire chilien, seraient, au mieux, victimes des effets pervers (González, 2004), et au pire, d'un excès d'idéologie (OCDE, 2004 ; Redondo et al., 2004) pour lequel la ségrégation peut être « la bonne manière de faire » (Sapelli, 2002 ; Beyer, 2007b).

Toutefois, Hsieh et Urquiola (2003) se gardent de dire qu'ils ne signalent pas que les systèmes de *vouchers* sont incapables, *per se*, de produire des gains d'apprentissage. Mais ils ajoutent que « *(I)t might be the case, for instance, that after twenty years of choice, Chilean schools are spending their money in ways that parents value more. For instance, they may now be emphasizing freshly-painted walls more than reduced teaching loads.* » (p. 26). Pour leur part, Aedo et Sapelli (2001), Sapelli (2002) ou Gallego et Sapelli (2007) argumentent, qu'entre autres raisons, on doit distinguer ce qui tient au fond des systèmes de *vouchers*, de ce qui tient à sa mise en place concrète (Hoxby, 2003⁴⁸² ; McEwan, 2004⁴⁸³), notamment s'il existe, d'après certains, d'entraves à la libre concurrence en éducation (Gallego et Sapelli, 2007). Consignons enfin que d'autres plaident pour que les familles accomplissent le rôle – préétabli – de consommateurs avisés et exigeants en matière d'éducation (e.g. Elacqua et Fabrega, 2006).

Finalement, depuis une perspective longitudinale, Torche (2005)⁴⁸⁴ analyse la relation entre mobilité sociale et système éducatif à partir de cohortes successives nées entre 1936 et 1976. Elle trouve que les fortes inégalités sociales du pays en termes d'égalité de chances d'accès aux niveaux d'instruction restent plutôt constantes avant et après la réforme libérale. Pourtant, une légère mais significative tendance à la hausse se dessine

⁴⁸¹ Pourtant, la question de la ségrégation scolaire et sociale ne semble pas si simple qu'un problème exclusif d'incitations (e.g. : Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001 ; Van Zanten, 2001 ; Mons, 2004 ; Felouzis et al., 2005).

⁴⁸² Hoxby, C. ; 2003 ; *School choice and school productivity (or could school choice be a tide that lifts all boats?)* ; In *The Economics of school choice*, Hoxby, C. (Ed.) ; University of Chicago and NBER ; pp. 287-342

⁴⁸³ McEwan, P. ; 2004 ; *The Potential Impact of Vouchers* ; *Peabody Journal of Education*, Vol.79, n°3 ; pp. 57–80

⁴⁸⁴ Torche, F. ; 2005 ; *Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile* ; *Sociology of Education*, Vol. 78 ; pp. 316-343

pour les nouvelles générations qui ont subi cette réforme, avec à la clé une augmentation des différences de chances scolaires ultérieures selon le type d'établissement fréquenté. De fait, elle indique « *the payoff of a family's financial investments in education in the form of private-school tuition has grown in recent decades in Chile.* » (p. 335). Puis, elle pointe que le lien avec le type d'école s'additionne à l'effet du statut socioéconomique pour déterminer la destinée sociale des individus. « (...) *a large improvement in the chances of graduating from secondary school for voucher-school students relative to public school students for (...) the cohort who were the most affected by the privatization of education. Naturally, this does not mean that the voucher sector that emerged after the privatization reform created educational inequality, but it does mean that this sector became a relevant arena in which inequality was actualized and reproduced.* » (p. 335).

6.3.4 La ségrégation scolaire et le mécanisme de « financement partagé des écoles »

Le chiffrage des inégalités sociales à l'école est surtout un fait de la dernière décennie, considérant que les efforts pendant les années quatre-vingt-dix ont été dirigés surtout à la couverture. Néanmoins, le constat d'une très forte stratification sociale au sein de l'école, selon différents critères tels que l'accès, la promotion et les apprentissages, a été documenté au Chili d'une manière importante (e.g. García-Huidobro et Belleï, 2003 ; OCDE, 2004 ; Belleï, 2004). En général, la principale source d'inégalités à l'école est constituée par les différences économiques, sociales et culturelles entre familles, toutefois des progrès ont été faits en termes d'égalisation des opportunités éducatives, notamment à partir des politiques publiques visant explicitement une plus grande équité (García-Huidobro et Belleï, 2003). Malgré les difficultés comparatives en termes longitudinales, ces auteurs montrent que pendant les années quatre-vingt-dix, il y a eu des progrès en matière de qualité touchant à tous les secteurs, mais que les brèches entre eux sont restées plutôt figées – à l'image de ce qui se passe avec la distribution du revenu national –.

Un phénomène significatif et d'amples répercussions est que, tandis que les familles du quintile de revenu le plus bas ont maintenu – entre 1987 et 2000 et au delà – une constante régularité envoyant leurs enfants chez les écoles municipales (trois sur

quatre), les classes moyennes ont commencé à fuir en même temps ce même secteur public (García-Huidobro et Bellei, 2003 ; Valenzuela et al., 2008⁴⁸⁵; Pinto et Paredes, 2009). Cela a eu un impact en termes de stratification qui semble s'ajouter à celui déjà existante et dont les effets commencent désormais à se faire sentir. Ainsi, Raczynski et al. (2009)⁴⁸⁶ notent trois grands facteurs parmi les sources de ségrégation scolaire : a) les historiques, associées à la persistance de la structure sociale inégale du pays ; b) les barrières institutionnelles qui contraignent l'égalité de chances telles que la sélection d'élèves faite par les établissements, notamment chez le privé ; et enfin, c) l'introduction du *financement partagé* comme politique de financement scolaire ; nous y reviendrons.

Pourtant, si la ségrégation est souvent constatée, elle n'est pas toujours objectivée, chiffrée et expliquée empiriquement. Valenzuela et al. (2008) ont construit et analysé des indices de ségrégation socio-scolaire, démontrant que ce type de ségrégation serait assez élevée et persistante dans le pays pendant la période 1998-2006 (Indice de Dissimilitude de Duncan entre 0,42 et 0,50, sachant que 1 représente une totale ségrégation).⁴⁸⁷ De plus, celle-ci serait vérifiée autant pour le primaire que pour le secondaire, et il y aurait même une tendance à la hausse (e.g. pour le 4^{ème} grade entre 1999 et 2006 l'Indice passe de 0,466 à 0,492) tandis que la ségrégation résidentielle serait restée constante. Mais la ségrégation socio-scolaire serait davantage forte pour les familles à haut revenu et un peu moins pour les plus pauvres. Il faudrait changer d'école 53,4% des élèves classifiés comme socialement vulnérables (30% du total), pour arriver à une distribution homogène de ceux-ci parmi les écoles existantes. Par ailleurs, les établissements scolaires privés subventionnés seraient plus ségrégués que les municipaux à l'heure d'accueillir le 30% d'élèves défavorisés du pays (Indice de 0,53 contre 0,38 pour le 4^{ème} grade en zones urbaines en 2006), mais elles le seraient moins que les écoles privées payantes (0,98). Notons que la ségrégation sociale parmi les

⁴⁸⁵ Valenzuela, J.P.; Bellei, C.; De los Rios, D.; 2008 ; *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido* ; Informe Final Proyecto FONIDE ; Departamento de Estudios y Desarrollo, MINEDUC ; 58 pp.

⁴⁸⁶ Raczynski, D.; Salinas, D.; De la Fuente, L.; Hernández, M.; Lattz, M.; 2009 ; *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias* ; Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación, MINEDUC ; 127 pp

⁴⁸⁷ Ils utilisent principalement l'Indice de Dissimilitude de Duncan (Duncan et Duncan, 1955, cité par Valenzuela et al., 2008) pour objectiver les déséquilibres dans la distribution d'élèves à partir des caractéristiques données. Ils calculent cet indice au niveau de communes, régions et pays, et utilisent différents critères socioéconomiques pour classer les élèves entre 1998 et 2006 (4^{ème}, 8^{ème} et 10^{ème} grades).

écoles publiques reste importante ce qui montre une nette tendance à la différenciation, notamment dans les communes où l'offre est prioritairement publique ou dans le cas du secondaire.

Selon les auteurs, ces constats parlent largement des caractéristiques générales du système scolaire chilien. Au total, la ségrégation socio-scolaire serait un phénomène multiple, reflétant entre autres l'agglomération et la ségrégation spatiale et urbaine déjà existante. Néanmoins, le cas chilien montre que le système scolaire peut en rajouter. Le mécanisme du « *Financiamiento Compartido* » – *financement partagé* ou *shared financing policy*, dorénavant FP – serait sans doute à la base d'une telle situation Valenzuela et al. (2008).⁴⁸⁸ Ainsi, l'une des conclusions des auteurs est que l'on devrait privilégier le droit à choisir l'école des familles et non plus, comme c'est le cas aujourd'hui, le droit des établissements à choisir leurs élèves.

Pour sa part, Elacqua (2009b)⁴⁸⁹ a analysé les degrés de ségrégation ethnique et sociale associés aux sous-secteurs scolaires. En estimant des Indices de Gini d'après différentes mesures du niveau social et de l'appartenance ethnique des élèves (indigènes), il conforte en général les résultats de Valenzuela et al. (2008), bien qu'il indique un léger déclin de la ségrégation entre 2007 et 2008 probablement associé à l'annonce et à la mise en place de la subvention préférentielle déjà commentée. Il conforte aussi l'idée que le principal facteur de ségrégation entre secteurs, et au sein de ceux-ci, ce sont les frais de scolarisation plutôt que l'appartenance religieuse par exemple. Il note aussi que des politiques incitant les établissements à recevoir des populations démunies pourraient mitiger l'impact de la ségrégation. Enfin, il note que, selon certains indices, le niveau de ségrégation des élèves chiliens défavorisés et indigènes n'est pas trop fort (*moderately high*) comme on le prétend parfois (p. 24). Ceci par exemple, par rapport au

⁴⁸⁸ En effet, une hausse dans la quantité d'écoles/élèves sous modalité privé subventionné avec FP comporte une hausse de $+0,52\sigma$ dans l'Indice de ségrégation. Ce chiffre serait trois fois plus grand que l'effet estimé pour une hausse dans la quantité d'écoles privées subventionnées sans FP et représente 1,5 fois l'impact isolé de la ségrégation résidentielle.

⁴⁸⁹ Elacqua, G. ; 2009 (b) ; *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile* ; Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Documento de Trabajo n° 10 ; 75 pp.

Royaume Uni,⁴⁹⁰ mais aussi en comparaison à la ségrégation ethnique en Bolivie ou aux États-Unis.

6.3.4.1 La question du financement partagé chez les écoles subventionnées

Entre 1981 et 1992 toutes les écoles subventionnées par l'Etat se devaient d'être gratuites. La modalité FP a été mise en place en 1993 bien qu'elle ait été dessinée avant.⁴⁹¹ Au départ, celle-ci a été justifiée comme une manière d'attirer plus de ressources à l'éducation et d'améliorer ainsi sa qualité (pour une synthèse critique voir : Corvalán, 2003 ⁴⁹²), mais aussi, comme un gain potentiel dans la focalisation de ressources publiques visant le plus démunis (Vial, 1998).⁴⁹³ Mais dans les faits, l'introduction de cette réforme a représenté un véritable tournant dans le système, notamment reléguant l'éducation gratuite à une troisième place et en multipliant les types d'établissement selon la capacité de paiements des familles (García-Huidobro et Bellei, 2003 ; Navarro, 2002).

Dans le cas du privé subventionné, autant le niveau primaire que le secondaire ont pu intégrer cette modalité, tandis que pour le secteur municipal, seulement le niveau secondaire a eu le droit de le faire et avec l'accord des familles. Le mécanisme considère une diminution graduelle de l'apport financier de l'Etat à l'école si le montant des frais exigés dépasse certaines limites.⁴⁹⁴ Bien que par ce concept les ressources totales auraient été multipliées par 41 (Valenzuela et al., 2008), Romaguera

⁴⁹⁰ Pourtant, il s'agit des comparaisons utilisant l'Indice IVE (*Indice de Vulnerabilidad Escolar*) de la JUNAEB (*Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas*) organisme dépendant du Ministère et chargé de distribuer les repas scolaires et d'autres bénéfices. Cet Indice comporte des problèmes commentés par Bellei (2005) et par Valenzuela et al. (2008). Entre autres, il présente absence d'information pour des nombreux établissements et pour certains années et dépend de l'information fournie par les propres écoles. De fait, il n'est pas sûr que le pourcentage du « *free school meal eligibility* » souvent utilisé comme proxy de caractérisation des publics scolaires (Thrupp et al., 2002) soit véritablement équivalent à l'IVE chilien.

⁴⁹¹ La politique visant à permettre des apports financiers des familles a été approuvée en 1988 (sous Dictature), mais le cadre d'implémentation et la mise en place du mécanisme ne datent que de 1993 (Loi n° 19.247).

⁴⁹² Corvalán, J. ; 2003 ; *El Financiamiento Compartido en Educación Subvencionada Chilena. Apuntes a partir de los resultados de una investigación* ; Revista Persona y Sociedad, Vol.17, n°1 ; pp. 213-230

⁴⁹³ Vial, B. ; 1998 ; *Financiamiento Compartido de la Educación* ; Cuadernos de Economía, Vol.35, n°106 ; pp. 325-342

⁴⁹⁴ Ainsi, les établissements peuvent demander aux familles jusqu'à 50% de l'Unité de Subvention Scolaire (USE, voir note plus haut), sans que le montant de la subvention se voit diminué. A partir de ce seuil, l'Etat escompte 10% de l'USE si les frais vont de 0,5 à 1 USE ; puis, 20% entre 1 et 2 USE ; et 35% entre 2 et 4 USE (seuil maximal).

et al. (2004) notent que les montants obtenus par cette voie, par école, ne comblent pas du tout la brèche avec les investissements faits par les familles allant chez le privé payant. Ces auteurs estiment que près de 59% des ressources générées par cette voie provenaient des 20% les plus riches du pays en 2000. Selon Vargas et Peirano (2002)⁴⁹⁵ en 1998 les parents apportaient en moyenne 35% d'USE (du secondaire) chez le privé subventionné et 8% chez le public. Selon Riesco (2007), les montants par concept de FP ont atteint en 2005 le chiffre de CH\$ 187 MM (\approx 237 M€) ce qui équivaldrait à 10% de dépenses publiques de l'année pour tous les niveaux obligatoires. Pourtant, cet auteur note que chez le privé subventionné, seulement 267 institutions (5,8% d'écoles et non pas plus de 25% d'effectifs de ce secteur) captureraient la moitié de ces sommes, ce qui représente autour de 2/3 de leurs recettes (p. 252). Cette situation ne serait pas étrange à l'attrance de ces écoles envers une clientèle issue des classes moyennes aisées.

Parmi les élèves inscrits dans le privé subventionné, 72% auraient été scolarisés sous modalité FP en 1998 (Vargas et Peirano, 2002), alors qu'ils étaient près de 70% en 2005 (Riesco, 2007). Dans le cas du secondaire, ils atteignaient le chiffre de 80% en 1998 qui est resté dès lors plutôt constant jusqu'en 2006 (Valenzuela et al., 2008). Chez le public, entre 2000 et 2006, la proportion serait aussi stable, comptant autour d'un élève sur quatre dans le secondaire sous cette modalité (Valenzuela et al., 2008), mais sachant qu'en 1998 cette modalité ne couvrait que 4,6% de ce secteur (Vargas et Peirano, 2002 ; p. 278). Enfin, et malgré une forte dispersion, le montant nominal moyen demandé par ces écoles aurait été doublé chez le privé et incrémenté d'un tiers chez le public. Ceci entre 1999 et 2006 (Valenzuela et al., 2008).

Valenzuela et al. (2008) ont noté que l'évolution du système a été considérable entre 1993/1994 et 2006, multipliant par 8,5 les établissements privés subventionnés sous cette modalité, et par 4,2 les établissements municipaux (du secondaire), avec de proportions très semblables pour le nombre d'élèves. D'après Corvalán (2003) cette politique semblerait finalement assez acceptée par les acteurs et la discrimination qui irait avec ne serait pas un sujet perçu comme important pour eux. Cette légitimation naîtrait d'ailleurs du constat de « la nécessité permanente de ressources pour s'améliorer » mais sans une réflexion plus approfondie sur les effets collatéraux de la

⁴⁹⁵ Vargas, J ; Peirano, C. ; 2002 ; *Escuelas privadas con financiamiento público en Chile* ; In Educación privada y pública en América Latina, Wolf, L. ; González, P. ; Navarro, J.C. (Eds.) ; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Banco Interamericano del Desarrollo (BID) ; LOM Ediciones, Santiago ; pp. 273-303

part des familles, tout en montrant à la fois, des valorisations simultanées quoi que contradictoires autour de la gratuité et du paiement. Cet auteur fait alors l'hypothèse que, finalement, le FP s'installe où il peut le faire, autrement dit, où il existe les conditions pour ce faire, ce qui pourrait expliquer l'attitude des acteurs à son égard. Enfin, Corvalán (2003) note qu'il n'est pas possible, à première vue, de faire le lien entre engagement des parents et paiement, argument central – quoi que souvent *a priori* – pour d'autres chercheurs (e.g. Mizala et Romaguera, 2000a ; p. 21 ; Vial, 1998). En termes de l'analyse de l'efficacité du FP, la situation ne reste pas assez étudiée. Certaines études montrent qu'il serait associé à des gains en termes d'acquis scolaires à partir de recherches transversales et au niveau agrégé (e.g. Mizala et Romaguera, 2000a). Comme nous venons de le noter, certains auteurs attribuent ces effets à un facteur « engagement » plus qu'aux faibles montants relatifs de dépense par élève. Pour leur part, Paredes et Pinto (2009 ; p. 50) citent Gaymer et Campos (2003) comme exemple du même constat. Valenzuela et al. (2008) se plaignent que le sujet a été peu abordé au delà des déclarations et des visions générales sur les données. Ils signalent toutefois que l'étude de Bravo et Quintanilla (2001, cité par Valenzuela et al., 2008 ; p. 14) trouve un impact nul sur les résultats académiques des élèves mais pas sur la stratification sociale des écoles.

Sur ce même sujet, Navarro (2002) croit que le FP a joué un rôle crucial dans la stratification socio-scolaire, en segmentant davantage un système déjà fort différencié par type d'école, mais il n'ajoute pas des analyses approfondies. Redondo et al. (2004) affirment que les parents préfèrent « être élus » par les établissements pour garantir ainsi les fréquentations sociales de leurs enfants. Nous avons vu aussi que cette synergie ségrégative entre secteur privé et familles fût aussi soulignée par Hsieh et Urquiola (2007). Enfin, Elacqua (2009b ; p. 30) insinue une position différente en indiquant, qu'entre 2002 et 2006, le FP a permis à plusieurs écoles fermées ou près de le faire – et qui appartenaient avant à l'élite du privé payant –, de rouvrir leurs portes comme des écoles privées subventionnées avec FP, ce qui, à son avis, serait un signe d'intégration sociale puisque les publics de ces écoles se serait élargi vers des familles moins aisées.

6.3.5 La brèche de résultats serait aussi présente au sein des classes

Un aspect mis en exergue par Ramírez (2007)⁴⁹⁶ est la dispersion de résultats intra-classe et intra-établissement au sein du pays. En effet, cette auteure trouve qu'à l'intérieur des écoles accueillant des publics forts différenciés sur le plan socioéconomique, on peut rencontrer des résultats recouvrant presque tout le spectre national de scores. Autrement dit, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de basses performances (en mathématiques) se trouvent partout, et une classe type au Chili recouvre 3,35 déviations standard des scores aux tests. Elle pointe que ceci devrait attirer l'attention sur l'équité et la qualité comme des facteurs se jouant davantage au sein de la classe et bien au delà de l'importance accordée par la recherche à la différence privé/public. Du point de vue politique, cela dément que les élèves avec difficultés soient tous attrapés dans des mauvaises écoles, appelant à la fois, à revisiter d'une part, les indices de performance et défaillance (i.e. aller au delà des moyennes pour considérer, par exemple, la proportion d'élèves faibles), et d'autre part, l'importance des conditions du travail enseignant et les pratiques pédagogiques. Elle pointe qu'en général ces dernières ignorent ou font fi des différences de rythmes et de capacités d'apprentissage des élèves.

Pour le 4^{ème} grade (SIMCE, 1999), Ramírez (2007) estime, en maths, 73% de variance intra-établissements dont 4% correspond aux différences entre classes au sein des écoles et le reste aux élèves. Pour sa part, Bellei (2005) communique autour de 51% en maths et de 63% en langage pour le 10^{ème} grade (2003).⁴⁹⁷ En même temps, Ramírez

⁴⁹⁶ Ramírez, M.J. ; 2007 ; *Diferencias dentro de la Sala de Clases. Distribución del Rendimiento en Matemáticas* ; Estudios Públicos, n°106 ; pp. 5-22

⁴⁹⁷ Notons que l'étude PISA 2000 (OCDE, 2003) estime la variance entre établissements pour le Chili à 56,7% en lecture et à 45,4% en maths (pp. 357-358). En revanche, Bellei (2005) trouve 37% en langage pour un niveau d'élèves semblable (10^{ème} grade/15 ans) et 49% en maths. L'étude PISA 2006 (OCDE, 2007 ; Ch. IV) retrouve des proportions de variance entre écoles semblables à celles de PISA 2000 (PISA 2006 : 40,7% en sciences, 61,6% en lecture et 48,2% en maths), sachant que les moyennes des pays OCDE se situent autour de 30% de variance entre établissements.

Dans le cas du primaire, nous avons déjà noté que pour l'Amérique Latine (LLECE, 2008) le test SERCE estime le poids de l'école, sur les scores aux tests des élèves de 6^{ème} grade, à près de 40% en lecture, 44% en mathématiques et 50% en sciences. Pourtant, Mizala et al. (2005) estiment, sur la presque totalité d'élèves de 4^{ème} grade du pays en 1999, à 26% la variance entre écoles pour maths.

Une hypothèse probable vis-à-vis des disparités entre recherches faites sur les bases de données SIMCE et les échantillons de tests internationaux (PISA, SERCE, etc.) est justement l'extension des données, puisque

considère les six niveaux emboîtés possibles au Chili : région, province, commune, école, classe et élèves. Elle trouve des variations faibles entre les niveaux territoriaux les plus hauts : respectivement 1%, 2% et 3%, plus un 21% de variance associée aux différences des scores en mathématiques entre écoles. Au total, selon elle, le Chili ne serait pas une exception par rapport à d'autres pays étudiés sous cette perspective.⁴⁹⁸ Elle rejoint alors Bellei et al. (2004) et Reynolds et Teddlie (2000) quand ils indiquent que l'efficacité d'une école passe par la capacité de prendre en main tous ses élèves. Cette auteure ne manque pas pourtant de noter que l'évidence autour de la meilleure forme d'organisation des classes et de regroupement les élèves, reste encore sujet de débat au niveau international, tant du point de vue des possibles effets de composition et/ou des effets de pairs.

Un autre constat à considérer est que le niveau socioéconomique des élèves serait moins important pour expliquer les différences de performances au sein des classes qu'entre les écoles (Ramírez, 2004).⁴⁹⁹ Ceci compte tenu de la relative homogénéité au sein des écoles mais aussi de la neutralisation possible de par les pratiques des maîtres ou des facteurs autres telles que les croyances des élèves. Par exemple, Ramírez note que les élèves de 8^{ème} grade (TIMSS, 1999) qui déclarent donner moins d'importance à la chance ou à l'intelligence innée obtiennent systématiquement des meilleurs résultats en mathématiques au delà de leur niveau socioéconomique. De même les aspirations vis-à-vis du futur scolaire semblent jouer un rôle (ou du moins, s'associer à d'autres facteurs), ainsi que les attitudes envers les études et la discipline. Par ailleurs, Ramírez (2004) a mis en évidence que la couverture du curriculum est très déficitaire en général dans le pays et qu'elle est assez inégalement distribuée. Ainsi, il ne serait pas fourni aux élèves chiliens assez d'opportunités d'apprentissage, soit par rapport aux objectifs nationaux, soit comparativement à l'échelle internationale. Ces différences entre le curriculum délivré et celui établi joueraient contre les performances aux tests. Celles-ci

l'échantillonnage suppose parfois surreprésenter certains types d'école, ce qui peut être à la base d'une plus forte différenciation entre établissements.

⁴⁹⁸ Cervini (2004) chiffre, pour la fin du secondaire argentin, à 54% et 59% les différences entre élèves intralycées, respectivement en maths et langage. Pourtant, le poids de différences géographiques est plus fort (entre 10% et 13% respectivement) ce qui peut être lié au fait que l'Argentine est un Etat fédéral.

⁴⁹⁹ Ramírez, M.J. ; 2004 ; *Learning Rates and Mathematics Achievement in Chile* ; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE, Vol.2, n°1 ; 17 pp.

toucheraient d'une part à l'extension de celui-ci (i.e. à la quantité d'opportunités d'apprentissage offertes), et d'autre part, les emphases mises sur les divers contenus.⁵⁰⁰

Les résultats d'Araya (2009)⁵⁰¹ semblent aussi conforter le besoin de rentrer véritablement dans la salle de classe, en même temps que réformer radicalement la formation des enseignants. Cet auteur et ses collaborateurs ont utilisé 720 vidéos des classes de mathématique enregistrés pour l'évaluation des enseignants en 2005 (*Evaluación del Desempeño Profesional Docente*). Ils trouvent que les élèves chiliens participent peu en classe (e.g. ils posent une question par heure en moyenne) et qu'il y a un très faible usage d'ordinateurs et de textes cohérent avec une très forte centration dans le travail du professeur au sein de la salle. Pourtant, si dans le secondaire les élèves travaillent davantage tous seuls en classe, en primaire l'enseignant maintient plus de contact avec eux et utilise davantage du matériel didactique. D'ailleurs l'utilisation, même spontanée, des métaphores mathématiques pour expliquer les contenus serait soulignée comme un manque important par rapport à d'autres pays (e.g. les États-Unis, avec quatre en moyenne par classe contre zéro au Chili) ; de même que le manque d'usage de démonstrations mathématiques. Tout ceci refléterait des lacunes importantes dans la formation pédagogique et disciplinaire. Plus encore, la préparation des enseignants serait un problème énoncé par les propres acteurs (Ramírez, 2004), sachant que certains d'entre eux, voire une partie majoritaire, ne se sentiraient pas assez préparés pour certains contenus. Ceci contrasterait avec d'autres pays où ce sentiment est plutôt minoritaire. Ramírez (2007), pointe le besoin de diriger plus de mesures soutenant une culture scolaire centrée sur le travail et l'effort et moins dépendante de facteurs non contrôlés par les acteurs. Dans la même ligne et en comparant le Brésil, le Cuba et le Chili, Carnoy (2003) pointe l'importance de l'homogénéité et de la surveillance des pratiques enseignantes, d'une part, de même que la signification du temps consacré par les élèves à résoudre chaque tâche, d'autre

⁵⁰⁰ Par exemple, en 1999 on trouvait que les enseignants chiliens en Maths se voyaient de négliger des sujets tels que la géométrie et l'algèbre en 8^{ème} grade pour se concentrer sur les fractions et les nombres, c'est-à-dire, des contenus qui devaient être déjà acquis entre le 1^{er} et 4^{ème} grade. En outre, à conditions contrôlées, le fait que l'école ait son propre curriculum, est associé à 22 points de plus dans les scores individuels en maths sur l'échelle TIMSS, ce qui constitue une différence très importante si l'on considère qu'entre le 7^{ème} et le 8^{ème} grade la distance moyenne est de 33 points. D'ailleurs, seulement près du 5% d'élèves montraient des acquis en TIMSS 1999 correspondant à la totalité des contenus et d'objectifs fixés par le programme officiel.

⁵⁰¹ Araya, R. ; 2008 ; *Saber Pedagógico y Conocimiento de la Disciplina Matemática en Profesores de Educación General Básica* ; Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) ; MINEDUC ; 86 pp.

part. Enfin, Ramírez (2007) indique l'amélioration et l'efficacité des dispositifs d'aide comme un sujet à considérer, tel que le notent Creemers (2007)⁵⁰² ou Suchaut (2009).⁵⁰³

6.3.6 Des regards plus qualitatifs sur l'efficacité des écoles

Mizala et al. (2009b)⁵⁰⁴ ont analysé un cas particulier : celui des écoles SIP (*Sociedad de Instrucción Primaria*), association privée *non-profit* datant de 1856 et gérant 17 écoles à Santiago avec près de dix-huit mille élèves, une bonne partie défavorisés. Ces auteurs contrôlent le biais de sélection envers les écoles SIP et trouvent un effet individuel positif ayant une ampleur assez importante.⁵⁰⁵ Ils soulignent le caractère spécifique de cette véritable « intervention » des écoles SIP en milieu défavorisé. Nonobstant, bien qu'ils tiennent compte du biais de sélection, les facteurs référés au climat des écoles (i.e. climat de travail, aspirations des élèves, exigences et soutien envers les enseignants, etc.) ainsi que d'autres variables comme la composition des publics n'ont pas été mises directement dans les analyses quantitatives. Cependant, elles ont été fortement signalées dans le volet qualitatif de l'étude consistant à des entretiens auprès du personnel directif et des enseignants. A notre avis, il faudrait mieux considérer ces aspects pour avoir une lecture plus nette sur le sujet, parce que si, à l'évidence, il existe un « effet SIP » il faut alors préciser par où il passe plus concrètement, ce qui n'est encore qu'inféré en termes très généraux. Par exemple, Mizala et al. (2009b) notent que de nombreux élèves quittent les écoles SIP au 6^{ème} grade pour postuler aux établissements publics les plus prestigieux, tous académiquement sélectifs (cf. partie empirique). Ceci montre d'emblée une disposition toute spécifique de la part des

⁵⁰² Creemers, B. ; 2007 ; *Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe* ; In International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Townsend, T. (Ed.) ; Springer ; pp. 223-242

⁵⁰³ Ramirez (2004) chiffre à 83% la proportion d'élèves allant dans une école qui offre des classes de renforcement en maths. Notons que Suchaut (2009) pointe que, pour montrer des véritables résultats, ce type de dispositif nécessite du ciblage (sur des élèves en difficulté) ainsi que d'une assiduité constante et de changements pédagogiques, entre autres.

⁵⁰⁴ Mizala, A. ; Henríquez, F. ; Lara, B. ; Repetto, A. ; 2009 (b) ; *Effective Schools Do Exist: Low Income Children's Academic Performance in Chile* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Serie Economía n° 258 ; 56 pp.

⁵⁰⁵ Par exemple, en maths l'effet net des écoles SIP est de $+0,9\sigma$ comparées aux écoles publiques, $+0,5\sigma$ comparées avec les écoles privées payantes, et $+0,7\sigma$ par rapport aux autres écoles privées subventionnées. Ces effets sont semblables mais un peu plus atténués en langage, ajoutant que dans les deux disciplines les résultats des élèves seraient de tendance plus homogène qu'ailleurs.

acteurs face au travail de l'école et de l'utilité que peuvent représenter ces établissements pour les familles (i.e. comme accès à une véritable meilleure éducation au futur). En même temps, la question des expulsions par indiscipline ou par non-adaptation au rythme de travail est juste insinuée. Ceci sachant qu'il existerait des mécanismes particuliers de soutien pour les plus faibles, ce qui représente aussi une logique différente de celle d'autres établissements privés et publics. En outre, les enseignants semblent jouir d'une ambiance fort exigeante – bien entendu, sans emploi garanti – mais avec des buts précis et des mécanismes clairs d'amélioration, de soutien, de partage et de responsabilisation. L'évaluation constante ainsi que le travail en équipe et le partage des bonnes pratiques en classe seraient monnaie courante. De même, les attributions de chef d'établissement sont importantes et permettent de développer son leadership et d'être bien respecté. De plus, pour la plupart, ils ont fait carrière comme enseignants chez ces mêmes écoles. Finalement, on apprécie que les emphases soient mises sur les apprentissages, ce que la littérature en sociologie de l'éducation documente largement comme un facteur d'efficacité (p. 39-40).

En général, ces mêmes caractéristiques liées (ou supposées étant liées) à une majeure efficacité, font aussi partie des résultats d'une étude qualitative sur quatorze écoles avec des hautes performances (i.e. dans le quart supérieur des moyennes par établissement aux test nationaux standardisés) mais placées dans des milieux socialement très difficiles (Bellei et al., 2004).⁵⁰⁶ Cette étude représente sans doute un effort important pour aller au delà de mesures quantitatives, forcément générales et généralistes, pour rentrer dans une logique d'intégration des analyses et de compréhension profonde des facteurs.⁵⁰⁷ Précisément et en concordance avec la littérature internationale, parmi les conclusions des auteurs se trouve le fait que les facteurs n'agissent jamais seuls : l'efficacité étant surtout un problème de combinaison (Bellei et al., 2004).

⁵⁰⁶ Bellei, C. ; Raczynski, D. ; Muñoz, G. ; Pérez, L.M. ; 2004 ; *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* ; UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y MINEDUC, Santiago de Chile ; 304 pp.

⁵⁰⁷ Cette étude a nécessité une intervention d'un mois pendant le printemps 2002 sur 14 écoles du pays, dont 10 municipales et 4 privées subventionnées (8 urbaines et 6 rurales), accueillant entre 1263 et 60 élèves. Notons qu'au Chili 46% d'écoles primaires auraient moins de 100 élèves et 33% plus de 300. La recherche s'est focalisée par école en se centrant sur le recueil de données, la réalisation d'entretiens et surtout l'observation des pratiques (notamment en classes de 2^{ème} et de 7^{ème} grade), à partir d'une grille d'analyse créée et validée préalablement pour le Chili.

Entre les aspects mis en relief, il se trouve que la bonne performance de ces écoles serait associée à :

- a) une gestion institutionnelle centrée sur les apprentissages ;
- b) chefs d'établissement et enseignants abritant et transmettant aux élèves et aux parents des attentes élevées vis-à-vis des résultats ;
- c) une forte emprise sur la gestion pédagogique, notamment à travers des projets précis avec des buts concrets, ainsi que des règles précises et d'une éthique de travail soutenue par une identité institutionnelle ;
- d) la classes et donc les pratiques pédagogiques seraient le maillon principal, avec à la clé un accent mis sur l'apprentissage fait à partir de la pratique plus que sur la théorie (« (...) *elles ont appris et essayé sur le tas ce qui marche et ce qui ne marche pas avec leurs élèves* » ; p. 75) ;⁵⁰⁸
- e) la construction d'alliances et de liens forts entre école et parents ;
- f) un rôle non négligeable des appuis et des incitations externes faisant synergie avec les capacités internes ;⁵⁰⁹

Les auteurs ne manquent pas de noter qu'une bonne partie des écoles analysées, malgré leurs bons résultats académiques, sont face à des craintes et une sensation de fragilité constante, compte tenu que plusieurs facteurs de réussite ne dépendent pas d'elles-mêmes. Raczynski et Muñoz (2005)⁵¹⁰ ont approfondi ces résultats en explicitant comme des facteurs contextuels conspirant contre l'efficacité la formation pédagogique déficitaire et un âge avancé du corps enseignant ; le manque d'autonomie, notamment dans la gestion de ressources humaines ; la segmentation entre la dépendance administrative (mairie) et la dépendance technico-pédagogique (Ministère) ; les conditions d'entrée des enfants et notamment leur passage ou non par une formation préscolaire ainsi que la scolarité de leurs parents. En revanche, parmi les facteurs qui dépendent directement des écoles, ils mettent en exergue la responsabilisation vis-à-vis

⁵⁰⁸ [Version originale : « (...) *han aprendido y probado en la práctica lo que funciona y lo que no funciona con sus alumnos* »]

⁵⁰⁹ Les auteurs notent que parmi les quatorze écoles huit sont passées d'une situation critique à une d'amélioration. Dans tous les cas le changement a été impulsé depuis l'extérieur, avec des voies telles que : nouvelles ressources, projets additionnés sur les grandes lignes de réforme nationale, changement de chef d'établissement ou du chef d'UTP (Unité Technico-Pédagogique), arrivée de nouveaux enseignants, ou encore, alarme par les mauvaises résultats aux tests nationaux.

⁵¹⁰ Raczynski, D. ; Muñoz, G. ; 2005 ; *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile* ; MINEDUC ; 236 pp.

des résultats, le travail en salle de classes, les attentes entretenues et surtout la capacité d'adaptation au changement. Sans aucun doute, ces conclusions ne sont pas étranges aux débats évoqués plus haut sur le statut des maîtres ainsi que sur les options de reformer le cadre imposé en 1981, avec plus ou moins de décentralisation et/ou avec une meilleure décentralisation.

Un aspect intéressant noté par Bellei et al. (2004) est la gestion de la discipline, appuyée sur un enseignement qui cherche à considérer tous les élèves et à les stimuler évitant toute stigmatisation, tout en cherchant à respecter les différents rythmes d'apprentissage. En effet, les écoles qui ont transité vers des meilleures performances reconnaissent toutes un changement sur ce sujet (p. 111), passant d'une conception autoritaire et punitive avec une stricte réglementation, à une autre conception plus centrée sur l'internalisation des normes de par tous les acteurs (élèves et parents en premier) par le biais du dialogue, du raisonnement et du renforcement positif, et sans pour autant renoncer à une stricte réglementation. La socialisation de certaines valeurs comme le respect, la solidarité, la responsabilité ou l'autocontrôle, seraient à la base de ces changements. Ces constats ne s'éloignent pas des résultats européens pointés par Meuret (1995),⁵¹¹ Meuret et Marivain (1997), Grisay (1997), Galand (2004), Merle (2004), Caille et O'Prey (2005) ; ou encore, par Buègue (2004)⁵¹² dans le cas des variables reliées à la diminution des violences scolaires. Il est de même vis-à-vis des facteurs positifs, associés au climat scolaire, soulignés par les études quantitatives et qualitatives faites sur l'Amérique latine (LLECE, 2000, 2002,⁵¹³ 2008), notamment par rapport à la diminution de l'indiscipline en classe et à l'engagement des parents au niveau de l'école et de la classe (Willms et Somer, 2001),⁵¹⁴ ainsi qu'à la synchronisation des attentes entre l'école et la famille vis-à-vis des élèves (Teddlie et Reynolds, 2000).

Enfin, remarquons que ces gains en termes de climat scolaire et de contentions de l'indiscipline semblent bien le résultat de mesures concrètes tel que les auteurs

⁵¹¹ Meuret D. ; 1995 ; Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges ; In Ecole efficace : de l'école primaire à l'Université, Besse et al. (Eds.) ; Armand Colin ; pp. 81-91

⁵¹² Bègue, L. ; 2004 ; *La violence scolaire et ses déterminants* ; In Le défi éducatif, des situations pour réussir, Martinot, D. et Toczek, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 307-330

⁵¹³ LLECE ; 2002 ; *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos* ; UNESCO-SANTIAGO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ; 109 pp.

⁵¹⁴ Willms, J.D. ; Somer, M-A. ; 2001 ; *Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.12, n°4 ; pp. 409-445

l'indiquent. Par exemple, dans certains cas : « (...) l'appui reçu de la part des familles est un aspect crucial dans la gestion de la discipline. Plusieurs établissements essaient de responsabiliser les parents vis-à-vis du comportement de leurs enfants, ceci dans les réunions avec eux et par le biais de discussions permanentes sur le sujet. Deux écoles font même signer un accord aux parents dont ils assument leur degré de responsabilité et l'importance de leur intervention directe sur le comportement des enfants à l'établissement. Par rapport à cela on ne peut pas oublier que les parents de ces écoles valorisent énormément l'opportunité que leur est offerte et que leurs enfants puissent s'y éduquer, alors ils s'efforcent – à travers d'un constant exercice de conscientisation – pour que leurs enfants ne gâchent pas cette opportunité à cause d'un mauvais comportement »⁵¹⁵ (p. 65 ; Belleï et al., 2004). Nous voyons dans ces propos une preuve de l'importance de créer un sens minimal de communauté scolaire, mais aussi l'appel à un contrat école-familles qui n'est pas toujours ni partout évident. Si cette contractualisation semble normale pour certains (i.e. les classes moyennes), elle ne le serait surtout pas pour les couches populaires (Dubet et Martucelli, 1996). Il faut alors la produire, sans pour autant perdre de vue, par exemple, le rôle que peuvent jouer les caractéristiques et conditions de quartiers/localités (Dubet et Martucelli, 1996) en vue de cette « valorisation de l'opportunité offerte » et qui amènerait certains parents à être fort attentifs sur la discipline et le travail scolaire de leurs enfants.

A notre avis, un résultat important de ces recherches est la valorisation politique et scientifique des facteurs subjectifs présents dans les multiples et complexes processus en œuvre à l'école. Bien entendu, les différentes variables dégagées constituent par elles-mêmes des bases de recommandations de politique éducative et des pistes d'action à suivre. Reste pourtant le problème déjà cité de l'opérationnalisation (cf. Scheerens, 2000 ; Duru-Bellat et al., 2004a). De fait, un aspect à considérer est l'utilisation de ces résultats comme base pour la facture d'instruments de pilotage (Raczynski et Muñoz, 2005). Pour leur part, Mizala et al. (2009b) notent que, depuis une perspective politique, le cas des écoles SIP déjà commenté pourrait être vu, d'un côté, comme un modèle à suivre, notamment si nous considérons que les communes

⁵¹⁵ [Version originale : « *el apoyo recibido desde las familias de los niños es un aspecto sustantivo en el manejo de la disciplina. En varios establecimientos se intenta responsabilizar a los apoderados del comportamiento de sus hijos, en las reuniones y a través de conversaciones permanentes sobre el tema. Incluso, en un par de escuelas, los padres deben firmar un compromiso que hace referencia a su grado de responsabilidad y a la relevancia de su intervención directa en el comportamiento de los niños en el establecimiento. Con respecto a esto último, no debe olvidarse que los padres de estas escuelas valoran enormemente la oportunidad de que sus niños se eduquen ahí, y por lo mismo se esfuerzan —a través de un constante ejercicio de concientización— para que sus hijos no desaprovechen dicha oportunidad por causa de una mala conducta.»]*

possèdent, dans la pratique, chacune un réseau d'établissements.⁵¹⁶ D'autre côté, les écoles SIP pourraient être un exemple d'intervention focalisée, plutôt que généralisée, se servant du mécanisme *vouchers* (e.g. Gauri et Vawda, 2003 ; Carnoy, 2007).⁵¹⁷ De toute façon, on ne peut pas négliger l'histoire dans la construction de l'efficacité (Reynolds, 1988)⁵¹⁸ et il faut tenir compte que les écoles SIP ont plus de 150 ans de vie et une « mission » bien établie et assumée, tout ce qui ne semble pas étrange à leur performance. Nous revenons sans doute aux problèmes de la constitution de « *functional communities* » et de « *values communities* » (cf. chapitre n°1). En définitive, les constats autour d'une efficacité remarquable de certaines écoles, même en contextes difficiles, semble renforcer le besoin incontournable d'un cadre éthique et identitaire pour donner du sens au travail enseignant et aux objectifs et résultats scolaires (cf. chapitre n°5). Notons toutefois que, pour l'instant, cela ne semble pas faire de l'unanimité dans le système chilien, ni non plus être le produit d'un large et soutenable accord politique.

6.3.7 Les analyses reliées aux effets de pairs faites au Chili

Dans la littérature visitée ici, nous n'avons pas pu observer des précisions sur le terme effet de pairs ni beaucoup d'approfondissements sur la forme d'objectiver le problème, à l'exception de quelques choix spécifiques, ou des choix tenus par évidents. Au contraire, l'on voit une utilisation plutôt indiscriminée – des fois très imprécise (e.g. Medrano, 2008) – pour se référer en général à des effets de composition (*school mix*) plutôt qu'à des véritables effets de pairs analysés en tant que tels.⁵¹⁹ Notons aussi que les analyses sont souvent centrées au niveau école (e.g. Bellei, 2005, 2009 ; mais aussi Mizala et Romaguera, 2005 ; Sapelli et Vial, 2005), bien que certaines études considèrent le niveau classe (e.g. Contreras et al., 2007 ; Elacqua, 2009). En général, les

⁵¹⁶ Ce qui n'exclut pas d'autres regroupements possibles, à propos de la discussion sur le très récent projet de Loi pour le Renforcement de l'Éducation Publique et les annonces gouvernementales pour 2011.

⁵¹⁷ Carnoy, M. ; 2007 ; *Improving quality and equity in Latin American education: A realistic assessment* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 103-130

⁵¹⁸ Reynolds, D. ; 1988 ; *British school improvement research: the contribution of qualitative studies* ; International Journal of Qualitative Studies in Education ; Vol.1, n°2 ; pp. 143-154

⁵¹⁹ Ce que la sociologie distingue, par exemple, comme des effets spécifiques du *school mix* ne semble pas avoir été approfondi dans les réflexions des chercheurs chiliens. Encore moins, l'inquiétude vis-à-vis des processus scolaires et leur relation avec les publics des unités éducatives (cf. chapitre n°1).

attributs de pairs ont été souvent appréhendés par des variables socioéconomiques (scolarité des parents et revenu par tête ou par foyer, des fois synthétisés à partir d'Indices de Statut Socioéconomique). Dans une moindre mesure nous voyons l'utilisation de variables liées au capital culturel des familles, et encore moins, de celles référées aux interactions sociales proprement dites.

Malgré cela, rappelons que le débat public autour des implications desdits effets de pairs est très prégnant, qu'il le soit pour la discussion de politiques d'éducation,⁵²⁰ ou qu'il le soit dans le débat scientifique. Dans ce dernier cadre, l'importance accordée au sujet considère : le rôle des pratiques de sélection scolaire ; la relation potentielle de ces effets avec les différences entre le privé et le public ; et enfin, mais très rarement, le rapport aux questions du climat scolaire. Hélas, d'autres dimensions possibles du sujet, psychologiques ou sociologiques, semblent avoir été clairement négligées ou bien, elles restent méconnues.

Pour sa part, Belleï (2009) insiste sur le fait que les effets de pairs peuvent être davantage influents dans des contextes fortement ségrégués comme c'est le cas au Chili, avec des processus concomitants de choix d'école de par les familles, d'un côté, et de sélection de la part des écoles, d'autre côté.⁵²¹ Il note aussi l'existence des trois groupes d'hypothèses autour des caractéristiques agrégées des élèves au Chili (mais sans pour autant les approfondir). Soit, la composition du public des écoles agit sur les attentes et les pratiques des maîtres ; soit, il s'agit d'une mesure de la disponibilité de ressources symboliques et matériels à l'école ; soit, c'est une mesure de l'influence et le transfert de ressources familiales (i.e. capitaux culturels) à travers du contact quotidien entre élèves (cf. chapitre n°1). Par ailleurs, comme nous avons pu aussi l'apprécier, Belleï (2005) note que les études ont incorporé progressivement, au moins, une des variables reflétant la composition des publics de façon à contrôler ce facteur dans les différences

⁵²⁰ Notons par exemple les paroles de l'ex Président du CAPCE : « *El hecho de que niños de distinto estrato social compartan en un mismo curso puede suplir mucho lo que el alumno no tiene en su casa, pero en Chile colocamos a todos los niños pobres juntos, a todos los de clase media juntos y a los del sector alto en otro colegio.* » (García-Huidobro, 24-05-2009 dans *La Nación*). [Trad. : « *Le fait que des enfants de différent statut social partagent dans une même classe peut suppléer beaucoup de ce que l'élève n'a pas chez soi, mais au Chili nous plaçons tous les enfants pauvres ensemble, tous ceux des couches moyennes ensemble, et tous ceux de couches favorisés dans une autre école.* »]

⁵²¹ Toutefois, Gallego et Sapelli (2007) se plaignent qu'il n'y aurait pas assez d'évidence, d'abord, sur l'existence d'un effet causal du système de *voucher* chilien sur la ségrégation ; puis, sur l'impact négatif de celle-ci sur les performances académiques des élèves. Ceci entre autres, précisément parce qu'on ne sait pas quels sont ni la magnitude ni le sens desdits effets de pairs (p. 274). D'après eux, les effets de la ségrégation peuvent s'affronter à travers d'autres mécanismes (e.g. subvention différenciée).

entre types d'établissement.⁵²² En même temps, très peu d'importance a été donnée à la nature emboîtée des phénomènes et des données scolaires (Bellei, 2009). Enfin, et malgré les constats et advertances faites, plusieurs études continuent à ne pas considérer, au niveau agrégé, certaines caractéristiques des publics scolaires (e.g. Mizala et al., 2009b).

Sur le plan politique, Manzi (2007) fait une revue de la littérature internationale et argumente en faveur du mix scolaire, sous l'idée que l'impact négatif de pairs faibles ne se compare pas au gain positif associé au fait de côtoyer des camarades plus forts. D'après lui, la limitation de la sélection scolaire entre établissements impliquerait un effet positif, autant sur la dimension équité que sur celle de la qualité. Pour sa part, García-Huidobro (2007)⁵²³ insiste sur l'idée que les écoles sont vues comme de communautés éducatives où l'on apprend par les enseignants mais aussi par les camarades, et pas seulement en ce qui concerne les acquis scolaires, mais aussi et surtout, en ce qui concerne les capacités sociales. Manzi (2007) parle même d'une interdépendance entre élèves, favorisée par le mélange entre individus de différents niveaux de résultats, ce qui permettrait de donner suite à des apprentissages collaboratifs. De même que García-Huidobro, il indique que, grâce au mélange social, on peut réduire les attitudes négatives envers *la différence* et les groupes moins avantagés. Navarro (2002) indique aussi que le *social mix* aurait un effet important dans la construction d'une identité et d'une citoyenneté démocratique (p. 127). Selon cet auteur, la notion de pairs devrait être vue comme celle des sujets de même âge et intérêts et non pas à partir de l'idée de sujets socialement semblables.

Parmi les résultats de la recherche au Chili sur le sujet, on peut considérer, d'abord, que l'usage de variables agrégées montre en général des résultats plutôt concordants en termes de magnitude et de sens des effets. En effet, parmi la génération d'études qui travaille sur des bases de données contenant le niveau élève, une grande quantité

⁵²² « (...) *mothers' education, fathers' education, family income, educational spending, ethnic ascendance, or some combination of them* » (p. 26 ; Bellei, 2005). Puis, il critique l'utilisation — pourtant répandue (e.g. Redondo et al., 2004 ; Mizala et al., 2000b ; Bravo et al., 1999 ; Elacqua, 2009b) — de l'Indice de Vulnérabilité Sociale du MINEDUC et de la classification des établissements par niveau socioéconomique qui va avec.

⁵²³ García-Huidobro, J.E. ; 2007 ; *Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 65-85

d'articles que nous avons mentionnés ou commentés ici,⁵²⁴ montrent des impacts positifs et significatifs de la scolarité des parents – principalement des mères (McEwan, 2003 ; Elacqua, 2009a ; Contreras et al., 2007 ; Rodriguez, 2007) –⁵²⁵ sur les résultats individuels en maths et en langage, tout en contrôlant ces variables au niveau individuel. Dans d'autres termes, il y a bien une présence d'effets de composition. Ceci s'avère vrai tant pour la fin du premier cycle du primaire (Sapelli et Vial, 2005 ; Elacqua et al., 2007 ; Rodriguez, 2007⁵²⁶ ; Contreras et al., 2007 ; Elacqua, 2009a) que pour le secondaire (McEwan, 2003 ; Bellei, 2009). En outre, Sapelli et Vial (2005) notent qu'il serait important de contrôler l'hétérogénéité dans les regroupements d'élèves. Alors, ils utilisent comme mesures des effets de pairs tant la scolarité moyenne des mères au niveau de la classe comme sa déviation standard. Si le premier facteur montre des effets positifs coïncidentes avec d'autres études (e.g. Elacqua, 2009a ; Rodriguez, 2007) – i.e. entre $+0.10\sigma$ et $+0.14\sigma$ pour chaque année supplémentaire de scolarité moyenne –,⁵²⁷ la dispersion ne montre aucun effet net dans leur étude, des résultats confortés par Gallego (2006) au niveau des communes. Par ailleurs, rappelons que la composition du public semble tout à fait en rapport avec l'efficacité différentielle entre le privé et le public. De fait, quand on tient compte de celle-ci, la brèche en faveur du premier secteur diminue grandement (cf. Elacqua, 2009a), voire elle s'efface (Bellei, 2005). Enfin, Somers et al. (2004) estiment des modèles multiniveaux pour dix pays d'Amérique latine trouvant que les caractéristiques du public accueilli expliquent la plupart de la variance entre-écoles pour tous ces pays et qu'elles effacent, diminuent et

⁵²⁴ Remarquons qu'en général et à l'exception des analyses multiniveaux mentionnées, il s'agit d'études MCO qui appliquent, généralement, des corrections du type la double équation d'Heckman ou celle des écarts-types robustes au niveau commune ou école (cf. annexes méthodologiques).

⁵²⁵ Parfois, cette scolarité est exprimée à partir du pourcentage des mères ayant tel ou tel niveau d'instruction (Medrano, 2008 ; Bellei, 2005), parfois en intégrant le niveau d'instruction des parents à des Indices composites (Mizala et al., 2005) considérant aussi le revenu des familles et des biens durables à la maison. Notons que seule l'étude de Somers et al. (2004) considère dans un tel indice, le capital culturel des familles. Pour leur part, Contreras et al. (2007) contrôlent, au niveau classe, la moyenne de deux parents et le revenu familial, mais ils ne considèrent pas des mesures de capital culturel, ni au niveau agrégé ni même pas au niveau individuel. Pareil pour Elacqua et al. (2007) et Elacqua (2009a) sauf qu'ils intègrent les livres à la maison au niveau élève. Enfin, notons que Sapelli et Vial (2002) ne considèrent aucun contrôle sur la composition scolaire et que González et al. (2004), Mizala et al. (2009b) et Mizala et al. (2009c) non plus.

⁵²⁶ Rodríguez, J. ; 2007 ; Estimación Semi-Paramétrica del Efecto Par en Chile ; Manuscrit ; 20 pp.

⁵²⁷ Elacqua (2009a) note un impact de $+0.10\sigma$ (en maths et en langage) pour chaque déviation standard dans la moyenne d'années d'instruction des mères par classe. Ceci dans les écoles subventionnées *for-profit*, contre $+0.06\sigma$ et $+0.07\sigma$ dans le secteur public et contre $+0.08\sigma$ et $+0.09\sigma$ dans le privé subventionné *non-profit*, respectivement en maths et langage. Tout cela sachant que la diversité de cette variable est moins forte chez le public que chez le privé, autrement dit, que les classes sont socialement plus diverses dans le secteur public.

même renversent le sens des différences brutes entre secteurs privé/public dans leur échantillon.⁵²⁸

A cet égard, Bellei (2009) fait une étude illustrative des différences dans les estimations de cette brèche et qui seraient dues au choix des variables contextuelles (p. 187 ; tableau 8.8). Entre autres, cet auteur estime l'impact des variables de composition au niveau établissement sur la quantité de variance entre écoles expliquée (10^{ème} grade 2003). Il trouve, d'une part, que le contrôle simultané, par la moyenne de scolarité des parents au niveau de l'établissement, par la moyenne de la variable livres à la maison ainsi que par la proportion d'élèves dont les parents déclarent que leurs élèves ont été sélectionnés à l'entrée de l'établissement, renversent les différences brutes public/privé à la faveur du premier. D'autre part, ces variables arrivent, à elles seules, à expliquer 71,6% de la variance existante entre lycées en maths (équivalente à 49% de la variance totale de résultats) et 79,7% de celle correspondante au langage (37% du total). Plus encore, notons que ces mêmes variables, prises seulement au niveau individuel (plus le revenu familial et le genre de l'élève) expliquent, respectivement et au niveau école, 48% et 55% de variance. Ceci implique deux questions de base : d'abord, la relation entre résultats des écoles et la composition de leurs publics. Ensuite, nous avons une mesure indirecte de la segmentation des performances aux tests qui provient, avant tout, de la différenciation sociale des établissements mais aussi scolaire. Ceci compte tenu de la présence de la sélection académique dans les analyses et du fait que le secondaire est aussi le résultat de plusieurs triages préalables. Un autre constat important est la force, sur les deux niveaux d'analyse (élève et école), du capital culturel des familles, ce qui met en évidence qu'il s'agit, probablement, du principal facteur d'inégalités sociales à l'école. Ces résultats sont, de plus, concordants avec ceux de Cervini (2002) pour le secondaire argentin. Malheureusement, nous avons déjà dit

⁵²⁸ Somers et al. (2004) notent que, sauf dans le cas de la Colombie qui utilise des assignations aléatoires d'élèves, « *there is indirect evidence that typical estimates of private school effects in Latin America are biased upward by selection.* » (p. 68). Ils introduisent trois variables contextuelles au niveau école, et notent que les différences à leur égard, entre le secteur public et privé, sont fortes partout. Notamment, la distance de près d'un écart-type pour l'indice socioéconomique (ici, plutôt, socioculturel), mais aussi, une notoire moindre discipline dans le secteur public, et enfin, plus d'engagement des parents chez le privé. Ceci se montrant vrai pour presque la totalité des pays étudiés. Nonobstant, notons que pour le cas de cette dernière variable, le Chili apparaît dans la situation inverse, montrant plus d'engagement des parents chez le secteur public. Pour le cas du Chili, cet indice d'engagement (*involvement of parents*, établi à $\mu=0$ et $\sigma=1$ par pays), est en moyenne de 0,05 chez le public contre -0,06 chez le privé, avec respectivement, des écarts-type de 1,07 et 0,91. La situation est semblable en Colombie et en République Dominicaine. Elle s'inverse en Argentine, Brésil, Mexique, Paraguay, Pérou et Venezuela, tandis qu'elle est rapportée étant indifférencié en Bolivie (Table n°3, p. 62).

que des variables rapportées au capital culturel ne sont pas toujours analysées, voire mises dans les modèles.

Dans ses analyses pour le primaire, Bellei (2009) incorpore aussi la sélection à la sortie comme une pratique de niveau école (expulsion par redoublement). Ses résultats semblent renforcer le besoin de prêter plus d'importance aux facteurs constituant le climat scolaire ainsi qu'à la distribution des élèves. D'une part, d'hautes proportions d'élèves en retard sont associées à une nuisance des apprentissages individuels pour des élèves comparables. D'autre part, la consolidation d'une certaine continuité des élèves dans une même ambiance – reflétée par la proportion de ceux qui ont toujours été dans la même école leurs premières quatre années et par le nombre moyen d'années de permanence du total – semble profiter aux acquis. Ces constats seraient en phase avec l'idée que les ambiances se construisent et que l'efficacité n'est pas constituée par des facteurs externes ni « à l'état pur ». Hélas, l'auteur n'approfondit pas cette partie des analyses parce que son but est celui d'illustrer comme certains contrôles jouent pour expliquer la brèche privé/public.

Dans l'une des rares études chiliennes utilisant des modèles hiérarchiques, Mizala et al. (2005) analysent l'effet de composition d'après le niveau socioéconomique des élèves de 4^{ème} grade (1999) – mesuré à l'aide d'un Indice composite –. Elles trouvent que l'effet du statut socioéconomique au niveau individuel est plus fort (près des deux fois) dans les écoles privées subventionnées que dans les écoles publiques et les privés payantes ; ces dernières seraient donc plus équitables de ce point de vue, pas loin des écoles publiques. Ce tout dernier constat n'est pas étonnant compte tenu de ce que la littérature sociologique signale à propos des impacts diminués du social chez les écoles sélectives.⁵²⁹

⁵²⁹ « We conclude that higher SES schools tend to have high math achievement scores ; also, and very important for the purpose of this paper, the effect of SES on achievement is different in the three types of school. The effect of SES on the school's mean math achievement is greatest in private subsidized schools, followed by municipal and then private fee-paying schools.» (p. 9)

6.4 Un système scolaire en discussion en face de défis, autant sociaux que scolaires

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, plusieurs mesures, programmes et politiques ont été entreprises ayant comme objectif, soit, de combler les lacunes de la réforme initiée en 1981 ; soit, de prêter de l'attention urgente aux problèmes les plus aigus (e.g. textes scolaires) ; soit, d'essayer d'améliorer la qualité du système (pour des synthèses, voir : García-Huidobro et Cox, 1999⁵³⁰; OCDE, 2004).⁵³¹ En termes généraux, Navarro (2002) fait un bilan critique des politiques publiques en éducation de ces années, en indiquant que si bien la qualité et l'équité ont été visées, dans les faits, ces deux dimensions ont été artificiellement séparées et l'emphase a été mise sur la première en négligeant la deuxième (p. 18).⁵³²

A partir de l'année 2006, le système scolaire est rentré dans un fort débat public qui ne semble pas encore fini. En effet, la discussion sur l'avenir et les réformes nécessaires au système scolaire national ne semblent que commencer. Le débat, comme nous l'avons noté, reste fortement idéologisé, peut-être justement parce que la réforme des années quatre-vingt a empêché de s'exprimer librement cet aspect crucial du problème (i.e. sa nécessaire composante idéologique, e.g. Belfield et Levin, 2005⁵³³), tout en imposant à la fois une vision qui se veut neutre mais qui est aussi idéologique et dont la mise en place n'aurait pas été fondée sur aucune évidence empirique. A notre avis, cette imposition aurait en effet empêché la production de consensus durables au sein de la société chilienne, et/ou, l'arrivée à des résolutions légitimes des différences vis-à-vis du système scolaire. Pourtant, il faut reconnaître qu'à l'origine illégitime de cette réforme s'est ajoutée une adoption plus ou moins forcée de règles du jeu de la part des

⁵³⁰ García-Huidobro, J.E. ; Cox, C. ; 1999 ; *La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto* ; In *La reforma educacional chilena*, García-Huidobro, J.E. (Ed.) ; Editorial Popular, Santiago ; 336 pp.

⁵³¹ Notons que l'une des principales politiques a été celle de la JEC (Jornada Escolar Completa – Journée Scolaire Entière) visant à maximiser le temps d'exposition aux enseignements de tous les élèves du pays (cf. Vargas et Peirano, 2002).

⁵³² En analysant les pratiques de sélection scolaire au sein des pays européens, Monseur et Demeuse (2001) concluent que la question de l'équité au sein des systèmes éducatifs ne peut pas être vue séparée de celle de l'efficacité. Plus encore, ils ajoutent que les conceptions basées davantage sur la sélection des élèves, au lieu de se centrer sur l'amélioration de l'ensemble, seraient « *de plus en plus difficilement compatibles avec une réelle éthique démocratique* » (p. 48).

⁵³³ Belfield, C. ; Levin, H.M. ; 2005 ; *Vouchers and Public Policy: When Ideology Trumps Evidence* ; American Journal of Education, Vol.111, n°4 ; pp. 548-567

acteurs, notamment les familles, les enseignants, mais aussi et surtout, les décideurs politiques.

A partir des mobilisations de 2006 et du travail du CAPCE (2006) se sont déclenchés divers processus politiques visant à reformer les lois qui cadrent le système scolaire. Ainsi, aux changements déjà mentionnés – hausse légère de la subvention scolaire réelle par élève en 2007 et mise en place de la subvention préférentielle selon vulnérabilité socioéconomique des élèves en 2008 – s’est ajouté un projet de loi pour remplacer la LOCE de 1990. Pourtant, une opposition politique importante à ce mouvement s’est fait sentir, autant de part de la droite conservatrice et libérale que de l’Eglise Catholique.⁵³⁴ Finalement, cette Loi Générale d’Education (LGE) a été promulguée en 2009,⁵³⁵ laissant d’autres projets de loi en attente. Néanmoins, l’accord entre l’opposition et les partis au gouvernement pour donner suite à cette loi a été très critiqué, voire contesté (Falabella, 2008).⁵³⁶ Au total, comme nous l’avons indiqué au début du chapitre, la discussion sur la structure globale du système n’est pas proche de

⁵³⁴ Voir document signé par le Cardinal Francisco J. Errázuriz, publié le 06-05-2007 dans El Mercurio (http://www.jesus.cl/iglesia/paso_iglesia/recortes/recorte.php?id=5710). Il y défend le fait que les écoles sélectionnent les élèves par mérite académique mais aussi par projet éducatif (i.e. par croyances religieuses), tout en recevant un appui des fonds de l’Etat semblable aux écoles du secteur public qui est obligé de ne pas faire ce dernier type de sélection. Il argumente que sélection ne signifie pas, forcément, discrimination.

⁵³⁵ La LGE ou loi N° 20.370 du 12-09-2009 a remplacé la LOCE pour établir la structure du système scolaire chilien. Cette loi a été contestée par les lycéens et par d’autres acteurs. Elle est aussi critiquée par certains chercheurs (dont García-Huidobro qui a été nommé Président du CAPCE en 2006), quoi qu’elle soit appréciée aussi comme une avancée par d’autres. L’un des aspects le plus remarquables de cette Loi est la création de deux organismes autonomes. D’abord, une Super Intendance en éducation (chargée de fiscaliser l’usage des ressources) et une Agence de la Qualité (chargée de fixer et de contrôler les standards d’évaluation et du pilotage du système). Puis, le Conseil National d’Education qui remplace le Conseil Supérieur d’Education auparavant intégré, entre autres, par de représentants des Forces Armées ou du Pouvoir Judiciaire. Un autre aspect singulier est l’établissement du 7^{ème} et du 8^{ème} grade comme des cours d’enseignement secondaire, ce qu’implique que les professeurs servant ces classes devront être spécialisés dans une discipline. En outre, la Loi reconnaît différents types d’enseignement (adultes, interculturelle, etc.).

La LGE établit aussi plus d’exigences pour que les privés (« *sostenedores* » ou propriétaires d’écoles) puissent ouvrir un établissement. Par exemple, elle fixe comme seuil minimal la possession d’un diplôme universitaire de quatre ans d’étude pour en avoir le droit. De même, elle établit comme obligation que ces propriétaires soient des personnes juridiques ayant une activité unique en termes commerciales pour l’administration des écoles — notons que ceci n’était pas le cas auparavant et sous une même identité commerciale on retrouvait des écoles et des boucheries, par exemple —. En outre, la Loi consacre une reconnaissance des droits des élèves avant inexistantes. Elle interdit aussi les sanctions pour manque de paiement des frais de scolarisation, de même que la discrimination par grossesse. La sélection à l’entrée n’a pas été interdite mais la Loi déclare que tous les élèves entre le niveau préscolaire et le 6^{ème} grade auront droit à participer à ces processus ne pouvant pas être discriminés des concours. De même, la sélection « à la sortie » a été limitée en interdisant l’élimination pour cause de mauvaise performance académique ou de redoublement. Tout ceci, bien entendu, dans le cas des écoles subventionnées par l’Etat.

⁵³⁶ Falabella, A.; 2008 ; "*Democracia a la chilena*": *Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace* ; Colegio de Profesores de Chile, Revista Docencia, Año XIII, n°36 ; pp. 5-17

finir (c.f. Raczinsky et al., 2009 ; García-Huidobro, 2008 ⁵³⁷ ; Almonacid et al. 2008 ; Montt, 2009 ⁵³⁸ ; Riesco, 2007 ; Beyer, 2007b ; entre autres).⁵³⁹

6.4.1 Une certaine unanimité parmi les différences

Malgré les débats en cours, il existe désormais une forte unanimité par rapport à la nécessité d'augmenter drastiquement le montant de la subvention publique. Plus encore, le débat autour des inégalités et de la ségrégation produites par le système a abouti à une réforme qui considère une subvention différenciée selon le niveau socioéconomique des élèves (e.g. Romaguera et al. 2004 ⁵⁴⁰ ; Bellei, 2004). En termes pratiques, cette mesure est très récente (2008)⁵⁴¹ prenant appui sous l'idée que les élèves des milieux défavorisés sont plus onéreux à éduquer et qu'il faut alors inciter les écoles privées (et publiques) à les recevoir en les octroyant plus de ressources. De cette manière on prétend mitiger les incitations à l'exclusion scolaire et sociale présentes dans le système (González, 2004).⁵⁴² Bien que des mesures semblables existaient déjà (e.g. pour la ruralité), ces corrections, quelque peu tardives si l'on veut, semblent être sur la bonne voie (i.e. plus équité et de qualité). Mais nous avons déjà noté que tout le système reste en discussion (cf. Commission et Rapport CAPCE, 2006). En effet, le

⁵³⁷ García-Huidobro, J.E. ; 2008 ; *Desafío de la Educación Chilena de Cara al Bicentenario* ; In El Chile del Bicentenario, Figueroa, M., Vicuña, M. (Coords.) ; Editorial Universidad Diego Portales, Santiago ; pp. 95-147

⁵³⁸ Montt, P. ; 2009 ; *La Experiencia Chilena de Instalación de Estándares de Aprendizaje y la Nueva Institucionalidad para la Calidad de la Educación* ; Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol.2, n°1

⁵³⁹ Un exemple concret est le « Projet de Loi pour Renforcer l'Éducation Publique », envoyé au Sénat le 05-01-2010 par le précédent gouvernement comme une réponse à des pressions politiques et sociales diverses après la relative désillusion vis-à-vis de la LGE. Ce projet ne fait pas non plus de l'unanimité, compte tenu, entre autres, du changement de gouvernement en mars 2010. Notons que l'un des aspects du débat est remplacer la municipalisation par un Service National d'Éducation décentralisé.

⁵⁴⁰ Romaguera, P. ; González, P. ; Mizala, A. ; 2004 ; *Vouchers, inequalities, and the Chilean experience* ; National Center for Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, Occasional Paper Series n°94 ; 29 pp.

⁵⁴¹ Loi SEP (*Subvención Escolar Preferencial*) n°20.248 du 01-02-2008. Cette loi considère, de plus, une subvention additionnelle par concentration d'élèves défavorisés. L'initiative est dirigée aux écoles intéressées et accueillant élèves de niveau préscolaire jusqu'au 4^{ème} grade. Les établissements qui participent à cette modalité doivent souscrire certains engagements (« *Convenios de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa* ») et peuvent recevoir de l'aide spécialisée.

⁵⁴² Pourtant, comme le note González (2004) la ségrégation sociale peut exister et se développer sous différentes formes de financement d'un système éducatif. Il serait donc naïf de croire qu'un système centralisé et complétement financé par l'État deviendrait, de par ce seul fait, moins ségrégatif. González (2004) soutient que la ségrégation constitue un effet pervers sous un système qui pousse les écoles à attirer les élèves par le biais de montrer des meilleurs résultats aux tests standardisés. La sélection serait donc une réponse rationnelle à une demande croissante et au fait que la subvention serait la même pour tous les élèves.

débat continue autour des régulations (e.g. d'entrée et de sortie des écoles), de l'organisation et des composantes du système (e.g. les niveaux et la forme de la décentralisation), ainsi que sur les degrés d'autonomie octroyés aux écoles (e.g. financière, de ressources humaines, etc.). Restera enfin, l'évaluation de ces mesures sachant qu'il existe une riche expérience internationale à l'égard de mesures compensatoires et/ou de discrimination positive dans d'autres pays où les établissements s'inscrivent volontairement (cf. pour le cas Français : Meuret, 1994⁵⁴³; Piketty, 2004 ; Kramarz et al., 2005⁵⁴⁴).

6.4.2 Des tendances persistantes et des nouveaux phénomènes

Cependant, au delà des lois, des changements contingents et du débat quotidien parfois enflammé, il faut regarder les grandes tendances. A cet égard, consignons que le rapport de l'OCDE (2004) parle d'un système structuré consciemment par classes sociales : « *Le point important n'est pas de savoir si la valeur ajoutée diffère beaucoup (ce n'est d'ailleurs pas le cas) — N.B.: entre établissements privés subventionnés et publics municipaux — mais bien plutôt de constater que le système suit une structure de classes sociales en toute connaissance de cause.* » (pp. 288-289). Il n'est pas sans intérêt de noter qu'un siècle auparavant, Rowe (1910, cité par Jara et Zemmelman, 2004),⁵⁴⁵ signalait que l'éducation publique chilienne n'avait pas aidé à combler les écarts sociaux compte tenu de la stratification du système et du peu d'attention donnée à l'instruction primaire générale en faveur de celle des élites (Jara et Zemmelman, 2004).⁵⁴⁶

⁵⁴³ Meuret D. ; 1994 ; *L'efficacité de la politique des Zones d'Education Prioritaires dans les collèges* ; Revue Française de Pédagogie, n°109 ; pp. 41-64

⁵⁴⁴ Kramarz, F. ; Benabou, R. ; Prost, C. ; 2005 ; *La politique ZEP, quel moyens pour quels résultats ?* ; Économie et Statistiques, n°380 ; pp. 3-34

⁵⁴⁵ Jara, I. et Zemelman, M. ; 2004 ; *La educación chilena en el cambio epocal* ; Anales de la Universidad de Chile, VI Serie, n°16, Diciembre

⁵⁴⁶ En effet, juste après son passage par le Chili et l'Argentine, L.S. Rowe — enseignant en sciences politiques de l'Université de Pennsylvanie — notait que « *El progreso de la educación en Chile contrasta notablemente con el de la República Argentina. En este último país, el desenvolvimiento democrático iniciado en 1850 condujo al desarrollo preferente de la educación primaria. A la instrucción secundaria y a la universitaria se prestó, en cambio, poca atención. (...) La organización social aristocrática de Chile, a la inversa, condujo a la concentración de los esfuerzos en favor de la instrucción secundaria. Como consecuencia, Chile posee los mejores liceos e institutos de Sudamérica. (...) Desgraciadamente, la educación primaria fue descuidada durante muchos años, y esto produjo tal estado de ignorancia en las masas populares que la barrera que separa allí a las diversas clases sociales se hizo infranqueable. El país sufre ahora los resultados de ese largo abandono (...) A los cursos preparatorios de los liceos concurren los hijos de las familias acomodadas, mientras que a las escuelas primarias asiste el elemento pobre de la población. (...) Por esta razón, las escuelas públicas no han contribuido tanto como habría podido esperarse a la supresión de las bien marcadas diferencias de clases que existen en la sociedad chilena.* » (p. 137; Rowe, 1910, cité par Jara et

Toutefois, au delà des débats académiques que nous avons renseignés dans le présent chapitre, ajoutons que les acteurs semblent expérimenter les situations ici illustrées d'une manière de plus en plus forte et frappante. En dépit des nuances et d'approches, l'évidence empirique produite au Chili ne fait que confirmer la présence, à l'école, des inégalités sociales très fortes. Tout ceci ne peut qu'impliquer un changement important dans l'expérience sociale des inégalités, avec une transformation des mécanismes de formation de celles-ci. Désormais, la tendance semblerait celle de les individualiser, tout en forçant une probable augmentation de la perte de l'estime de soi et l'émergence d'une conscience malheureuse chez l'individu ⁵⁴⁷ (Dubet, 2004b).⁵⁴⁸

Les récentes explosions sociales de 2006, ayant eu comme protagonistes aux lycéens, semblent témoigner de ces différents mécanismes et situations. Certainement, ces explosions trouvent leur origine objective dans les avancées sociales et dans la croissance des attentes et des opportunités, réelles et perçues. En même temps, leurs racines subjectives semblent pousser dans l'amer constat collectif, mais surtout individuel, que la qualité d'éducation que les chiliens reçoivent est extrêmement différente d'après leur revenu, leur position sociale et leur établissement de fréquentation. Certes, il existe encore dans l'imaginaire d'une partie de la société chilienne un système d'éducation publique fondé sur les idées républicaines d'égalité, de laïcité et de la fraternité – des fois connu comme *l'État enseignant* –. La fierté qu'a animé cet imaginaire pendant presque tout le XX^{ème} siècle, renforçait d'autant plus

Zemelman, 2004). [Trad.: « *Le progrès de l'éducation au Chili contraste notablement avec celui de la République Argentine. Chez ce dernier pays, le déploiement démocratique initié en 1850 conduisit au développement prioritaire de l'éducation primaire. A l'instruction secondaire et à l'universitaire on prêta, en échange, peu d'attention. (...) L'organisation sociale aristocratique du Chili, à l'inverse, conduisit à la concentration des efforts à la faveur de l'instruction secondaire. Conséquemment, le Chili possède les meilleurs lycées et instituts de l'Amérique du sud. Malheureusement, l'éducation primaire fut laissée de côté pendant plusieurs années, et ceci produisit un tel état d'ignorance chez les masses populaires que la barrière qui sépare les diverses classes sociales est devenue infranchissable. Le pays subit maintenant les résultats de ce long abandon (...). Aux cours préparatoires des lycées vont les fils des familles favorisées, tandis qu'aux écoles primaires va le segment pauvre de la population. (...) Par cette raison, les écoles publiques n'ont pas contribué, autant comme cela aurait pu être attendu, à l'élimination des très marquées différences des classes qu'existent dans la société chilienne.*»]. Sans doute, sa vision mérite d'être mise en perspective aujourd'hui.

⁵⁴⁷ A l'instar de Dubet (2004b) notons que « (L)e triomphe du principe d'égalité désocialise l'expérience des inégalités dans une société restant fondamentalement inégale, mais qui tend à produire les inégalités à travers d'une série d'épreuves individuelles et non plus d'enjeux collectifs ou plus exactement qui tend à masquer les enjeux collectifs derrière les épreuves personnelles. » (p. 49). Nous croyons alors que ces mécanismes ne sont pas étranges aux nouvelles situations que la société chilienne commence à vivre, avec des vieilles inégalités qui se défont pour donner la place à d'autres qui se ressentent comme plus fortes parce que plus évidentes pour tous. D'ailleurs, nous avons de bonnes raisons à croire qu'il existe des phénomènes reliant la structure du système scolaire à l'estime de soi et aux sentiments de bien-être à l'école.

⁵⁴⁸ Dubet, F. ; 2004 (b) ; *Les inégalités multipliées* ; Paris, Éditions de l'Aube ; 74 pp.

l'idée d'une forte mobilité sociale par l'école qu'elle cachait encore un nombre insupportable d'exclus du système scolaire. Pourtant, *sa promesse* était celle de l'inclusion et du progrès pour tous. En face de cet imaginaire, nous rencontrons depuis les années quatre-vingt, une idée totalement différente qu'a parié à fond sur le marché, le libre choix, le privé, la clientélisation des familles et le management concurrentiel. Il semblerait pour l'instant qu'il n'y a pas de synthèse dans l'horizon proche. De fait, les bonnes questions et les réponses politiques sur le fond ne semblent pas toujours au rendez-vous. Certainement, les relativement mauvaises performances scolaires sur le plan international – même pour l'élite socioéconomique – ainsi que la forte segmentation sociale des résultats scolaires à l'intérieur du pays, ne sont plus des sujets démentis dans le débat public. Cependant, les causes, le diagnostic fin, et surtout les possibles solutions vis-à-vis des problèmes, sont loin de susciter un consensus académique – où le dialogue interdisciplinaire se fait pour l'instant rare – mais non plus et surtout, un consensus politique et social capable de faire avancer les choses.

6.4.3 Le Contrat Social mis en cause

En effet, il semblerait que c'est le *Contrat Social* lui-même qui est interpellé par cette crise du système scolaire national (cf. Jara et Zimmelman, 2004),⁵⁴⁹ sachant que d'une manière plus large celle-ci interroge tous les liens qui soutiennent la société (Pougam, 2009).⁵⁵⁰ En même temps, il semble difficile de penser à une amélioration substantive de la qualité globale de l'éducation chilienne sans résoudre les problèmes d'équité existants (García-Huidobro, 2008). Cela d'autant plus qu'il s'agit des problèmes qui touchent à l'éthique de la démocratie (Monseur et Demeuse, 2001).⁵⁵¹ De fait, Castell

⁵⁴⁹ Depuis une perspective politique de fond, Maresca (2003) invite à abandonner la quête illusoire de la mixité sociale en tant que fondement de la démocratisation de l'enseignement. Il indique que « *c'est ne plus la même école pour tous qu'il faut promouvoir mais une diversité des pédagogies pour parvenir aux mêmes acquisitions scolaires dans toutes les couches de la population.* » (p. 90). D'après lui, il faudrait des solutions assez iconoclastes pour assumer que le *Contrat républicain* — si cher à l'imaginaire français —, n'est pas aujourd'hui rempli par le propre système éducatif. Sous cette perspective, ce contrat ne consisterait, du moins pas forcément, à réunir tout le monde « dans le même bateau » ou dans un espace unique, mais plutôt à donner à chacun les moyens nécessaires pour parvenir à des objectifs qui, eux en revanche, seraient communs. Pourtant, le Chili semble être un exemple extrême de la faillite d'un tel propos.

⁵⁵⁰ Pougam, S. ; 2009 ; *Le lien social* (2e Ed.) ; Collection « Que sais-je ? » ; PUF, Paris ; 127 pp.

⁵⁵¹ Monseur, C. ; Demeuse, M. ; 2001 ; *Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire* ; Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale - Université de Liège n°7 ; p. 25-52

(2003)⁵⁵² se demande si le Chili pourra maintenir le niveau actuel des inégalités sociales, ainsi que le niveau encore relativement élevé de pauvreté,⁵⁵³ pour une société qui se veut pleinement démocratique. Les dimensions de qualité, mais surtout celles d'équité et d'égalité des chances, d'intégration et d'ampliation de la couverture du supérieur, semblent toutes mises en tension grandement dans les années à venir.

Après presque trente ans de mise en place de la réforme libérale, la situation en termes de couverture est diamétralement différente aux années soixante-dix. On pourrait parler à juste titre d'une véritable démocratisation ségrégative (Duru-Bellat et Merle, 1997)⁵⁵⁴ sachant de plus que, une fois les problèmes d'accès à l'école résolus – la première des injustices – les inégalités auraient tendance à bouger vers le haut. Celles-ci peuvent même se creuser en termes relatifs en s'exprimant désormais au sein du système et en redéfinissant le clivage inclus-exclus (Duru-Bellat, 2003a) pour donner naissance à un fort contingent d'*exclus de l'intérieur* aux dires de Bourdieu (García-Huidobro et Bellei, 2003). Plus encore, il ne faudrait pas perdre de vue l'impact de *l'appropriation stratégique de l'école* comme un facteur qui mine les possibilités d'une démocratisation qualitative de celle-ci (Duru-Bellat et Merle, 1997).

Enfin, Dubet (2008)⁵⁵⁵ semble résumer assez bien une grande partie des faits que nous venons de considérer ici sur le Chili – i.e. pratiques de familles et des écoles, valorisation croissante de l'éducation, difficultés à reformer le système sur le fond, ségrégation socio-scolaire, entre autres –, quand il note que « *(P)our des raisons tenant au capital culturel des familles et à leurs capacités stratégiques, l'école favorise les favorisés. Elle est aussi plus douce aux favorisés, parce que l'offre scolaire joue un rôle non négligeable dans la formation des inégalités scolaires : différences entre les établissements, transferts financiers favorables aux bons élèves – et donc aux plus favorisés socialement dans la plupart des cas –. En fin de compte, alors que l'école est formellement plus juste aujourd'hui qu'hier, elle apparaît sensiblement plus injuste, alors que toutes les réformes en appellent à la justice du système*

⁵⁵² Castell, M. ; 2003 ; *El Modelo Democrático Chileno de Desarrollo* ; Foro Bicentenario 2003. Chile Hoy: ¿Acercándonos al umbral del desarrollo? ; Comisión Bicentenario, Santiago ; pp. 104-107

⁵⁵³ Comme nous l'avons décrit dans la partie première de ce chapitre, la dernière enquête CASEN 2006 communiquait une diminution jusqu'à 13%. Pourtant, après son entrée à l'OCDE le pays va devoir revisiter ces indices à la lumière de nouveaux indicateurs.

⁵⁵⁴ Duru-Bellat, M. ; Merle, P. ; 1997 ; *La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires* ; Savoir, Education-Formation, n°3-4 ; pp. 309-331

⁵⁵⁵ Dubet F. ; 2008 ; *L'avenir de l'école est-il derrière nous ?* ; Études, Vol.5, Tome n°408 ; pp. 616-627

scolaire. Mais ces appels se heurtent à la concurrence féroce des intérêts des familles – concurrence d'autant plus dure que chacun sait bien que, dans notre société, l'avenir des enfants se joue principalement sur leurs capacités scolaires. Ainsi les groupes qui bénéficient des injustices du système scolaire sont-ils peu disposés à voir se transformer les règles d'un jeu qui leur sont si favorables. Il est bon de rappeler que l'égalité des chances suppose, en principe, que les mieux placés aient la courtoisie de laisser un peu de place aux nouveaux venus. Or, il suffit de voir les pratiques réelles des acteurs pour se convaincre que ce n'est pas le cas. L'appel aux grands principes ne pèse pas lourd quand chacun a le sentiment de jouer l'avenir de ses enfants.» (p.621-622).

PARTIE IV

Problématique et questions

CHAPITRE VII

Problématique générale et approche empirique

A partir des six grandes lignes de littérature visitées dans les chapitres précédents, nous essayerons désormais de situer les hypothèses, sous forme des questions, qui vont être testées dans les parties suivantes. Cela va nous amener, tout d'abord, à une tentative de construction de variables valables en soi et, à la fois, adaptées à ces hypothèses. Ceci à partir des données que nous avons prises et considérées de manière détaillée (cf. annexes). Ensuite, nous allons nous concentrer sur l'analyse plutôt descriptive de certains rapports de base existants entre les mesures des interactions sociales et des dimensions subjectives choisies avec des variables fondamentales telles que le genre, le capital culturel ou la scolarité des parents. Enfin, nous allons tenter de cerner les impacts de nos variables sur les acquis scolaires sur quatre disciplines scolaires distinctes, ainsi que les liens entretenus entre ces mêmes variables.

Bien sûr, nous essayerons de nous servir le mieux possible des outils disponibles et adaptés à nos hypothèses et à notre choix des données (cf. annexes), mais sans que cela nous empêche pour autant d'avoir du recul par rapport à ceux-ci (Duru-Bellat, 2007b)⁵⁵⁶ (cf. annexes). En effet, la responsabilité théorique, analytique et méthodologique des chercheurs face aux problèmes posés par *l'academic mix* et le *social mix*, serait proportionnelle aux enjeux et attentes politiques et sociales vis-à-vis de la recherche sur le sujet (Duru-Bellat et Suchaut, 2005, p. 36). Un point fondamental à tenir en compte est le fait que la perception des acteurs, et donc, l'exercice de leur probable rationalité, ne se fait pas à partir des *effets nets* mais plutôt à partir des différences *brutes*. Ainsi, le retour du chercheur aux conditions primaires, au-delà de la situation expérimentale qui admet la clause *ceteris paribus*, devient un impératif scientifique de première importance (p. 39). Ceci serait d'autant plus significatif que

⁵⁵⁶ Duru-Bellat, M.; 2007 (b); *Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école* ; Revue Française de Pédagogie ; Vol.161, n°1 ; pp. 5-14

L'on sait que, quand on parle en général d'effets reliés au contexte, on a affaire à une myriade de situations superposées, dynamiques, mutuellement déterminées et allant dans des sens divers. Ajoutons, de plus, que l'interdisciplinarité de même que la confluence méthodologique devraient trouver dans de telles entreprises toute leur place et leur justification. Nous y prenons parti, même si notre étude est limitée à cet égard. Nous souscrivons volontiers aussi, ce que Marie Duru-Bellat (2003a) qualifie de « *zones de validité* » pour comprendre ce qui se passe à l'école, où une théorie peut devenir « (...) *plus explicative ou heuristique que d'autres* », même s'il n'y pas de continuité entre paradigmes (pp. 199-200).

7.1 Les cadres pour situer nos analyses sur les effets de pairs

Nous avons déjà noté qu'il existe dans la recherche en éducation une discussion importante par rapport à des niveaux adéquats d'analyse, surtout quant à l'utilisation de modèles du type fonction de production (cf. Bressoux et al., 1997),⁵⁵⁷ de même que par rapport à l'articulation de ces niveaux (cf. Wilkinson et al., 2002). Ceci sachant que la décision de cibler tel ou tel niveau représente un problème, à la fois, théorique et empirique (Duru-Bellat et Suchaut, 2005) et que les variables peuvent être mieux liées à un niveau donné de l'analyse (Duru-Bellat, 2003a ; Duru-Bellat et Mingat, 1988). Conformément à la littérature, nous allons choisir l'individu comme cible d'analyse, considérant que c'est l'élève et lui seul celui apprend. Ensuite, nous allons prendre le niveau classe (remplie par les caractéristiques du groupe d'élèves et par l'enseignant) et celui organisé par l'établissement.⁵⁵⁸ Au niveau de l'élève, nous allons surtout considérer les interactions que les individus déclarent réaliser à l'heure d'étudier, celles qui vont constituer notre principal matériel d'analyse, en effet.

Par rapport à l'échelon où les élèves sont dans le parcours scolaire, le 8^{ème} grade – correspondant au niveau collège, plus précisément à la 4^{ème} française – nous semble assez conforme à nos besoins d'analyse. En effet, il s'agit d'individus d'un âge (≈13 ans) où les rapports à l'école et à l'avenir commencent à prendre forme d'une façon très

⁵⁵⁷ Bressoux, P. ; Coustere, P. ; Leroy-Audouin, C.; 1997 ; *Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation* ; Revue Française de Sociologie, Vol.38, n°1 ; pp. 67-96

⁵⁵⁸ D'autres niveaux de regroupement ne seront considérés que sporadiquement et à titre illustratif, notamment les communes compte tenu de l'organisation du système scolaire chilien (cf. chapitre n°6).

différente à celle des premières années de scolarité (cf. Dubet et Martucelli, 1996 ; Martinot, 2004 ; Konu et Lintonen, 2006 ; cf. chapitres n°4 et n°5). Il s'agit aussi d'un moment où les rapports aux autres et où l'influence des camarades de classe et d'établissement semblent très déterminants (cf. Huguet et al., 2001 ; chapitres n°4) ; soit pour la construction de la propre personnalité, soit pour façonner des conduites vis-à-vis de l'institution scolaire et des apprentissages. En même temps, nous savons qu'à ce moment les rapports aux savoirs et au travail scolaire sont plutôt mûrs et déjà chargés d'un *passé scolaire* déterminant l'exercice du *métier d'élève* (Duru Bellat et al., 2004). Plus encore, le 8^{ème} grade représente en quelque sorte le cœur de la vie scolaire des individus, car il correspond à la fin d'un cycle (c'est le cas au Chili) et à la fois, l'entrée à l'adolescence. Bien entendu, cela constitue un moment très intéressant pour tester les influences des camarades sur les comportements, les attitudes et les résultats des élèves.

Du côté des variables dépendantes à analyser, nous allons considérer spécialement les résultats des élèves aux tests nationaux sur quatre disciplines : mathématiques, langage, sciences de la nature et sciences sociales.⁵⁵⁹ Ceci en partie de par les différences attestées par la littérature touchant aux disciplines (cf. Duru-Bellat et Van Zanten, 2006), mais aussi, parce qu'au-delà de mathématique et de langage, les autres matières n'ont pas fait l'état d'analyses approfondies en dépit du fait d'être disponibles. Cette dernière possibilité a été souvent écartée sous l'excuse de la forte corrélation entre résultats par disciplines. Pourtant, nous croyons que le fait de tester nos hypothèses à travers différents matières devrait être considéré comme un test supplémentaire de robustesse des résultats à trouver.

De manière cohérente, nous nous sommes aussi proposés de tirer un maximum des bases des données à notre disposition, notamment des trois questionnaires attachés aux tests (i.e. questionnaire élèves, parents et enseignants ; cf. annexes) ; puis, des données officielles sur les établissements et les communes, ainsi que d'autres bases complémentaires (cf. annexes). Ainsi, si nos analyses sont de type secondaire, cela ne

⁵⁵⁹ Ces tests SIMCE (*Système de Mesure que la Qualité de l'Éducation*) sont de type standardisé dans sa construction, application et évaluation. Ils prennent appui sur la méthode IRT (*Item Response Theory*). Les principaux instruments ici considérés furent appliqués en novembre de 2004 dans tout le pays. Hélas, il ne nous a pas été permis d'obtenir, ni les questions/items, ni d'indicateurs alternatifs tels que le pourcentage de réponses correctes par test/élève. De ce fait, ces scores ne reflètent que le niveau national relatif d'acquis pour chacune des matières concernées.

nous a pas empêché de regarder toute l'information disponible pour construire des variables de contrôle qui ne sont pas toujours considérées dans la littérature au Chili (i.e. au-delà des variables dites classiques telles que le genre, la scolarité des parents ou l'âge des enseignants). De fait, on écarte souvent ces « autres » variables dans les analyses, soit, parce que cela prend du temps, soit, parce que certaines variables ne sont pas évidentes à objectiver et que, de plus, elles donnent parfois des résultats pas toujours faciles à interpréter.⁵⁶⁰ Il faudrait toutefois éviter de *tout considérer* au point de complexifier inutilement le regard sur ce qui est important (Bressoux, 2008).⁵⁶¹ Nous essayerons donc, de bien justifier nos choix, sachant que l'ampleur de notre échantillon permet un travail plutôt commode de ce point de vue.

Finalement, en tant qu'approches analytiques, nous présenterons ici principalement une analyse synchronique ou transversale. Puis, tel que cela a été déjà insinué, nous allons prendre une approche générale quantitative permettant le regard sur plusieurs variables en même temps. Ces possibilités entraînent, bien entendu, des limites évidentes, notamment le difficile démêlage entre corrélation et liens de causalité. Nous essayerons donc d'épuiser les possibilités d'analyse en tenant compte, par exemple, de la simultanéité des niveaux individuel et contextuel. Nous partons de la base, toutefois, que la mise en évidence des relations systématiques exprimant des déterminations proprement sociales sous forme statistique, n'est pas du tout exempte du risque de biais de par la construction d'artefacts (Duru-Bellat, 2007b). Plus encore, tel que le montre la littérature, le mode de construction et les choix faits à l'heure de modéliser les phénomènes sociaux peuvent influencer grandement les résultats obtenus (Bellei, 2009 ; Duru-Bellat et Suchaut, 2005). En effet, on ne peut pas oublier que *la preuve* face aux hypothèses que l'on veut tester, dépend surtout de l'ensemble des hypothèses instrumentales qu'il a fallu construire pour mener à terme toute recherche empirique (Duru-Bellat et Mingat, 1998).⁵⁶²

⁵⁶⁰ Des nombreux travaux sur des données chiliens, notamment en économie, ne considèrent que quelques facteurs parmi une palette disponible souvent beaucoup plus large (cf. chapitre n°6). Certes, les variables utilisées dans ces études sont en général les plus déterminantes des résultats scolaires dans la littérature universelle. Mais le fait de négliger d'autres informations fournies par les acteurs semble aussi lié à l'absence de cadres théoriques pour les intégrer ou bien, à l'absence d'approches allant au-delà du modèle *input-output*.

⁵⁶¹ Bressoux, P. ; 2008 ; Modélisation statistique appliquée en sciences sociales ; De Boeck, Paris ; 443 pp.

⁵⁶² Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1998 ; *A quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour "scientifiquement correcte"* ; In Recherche en Éducation. Vers une nouvelle alliance : La démarche de preuve en dix questions, Hadji, Ch., Baillé, J. (Eds.) ; De Boeck ; pp. 161-190

Eu égard à ceci, nous essayerons de mettre à contribution les apports de la modélisation statistique en termes de : chiffrage des relations (et/ou des effets) (Duru-Bellat, 2007b) ; de leur isolement voir du contrôle des autres facteurs concomitants (i.e. en dégagant des relations et/ou des effet dits *nets*) ; mais aussi, en cherchant à savoir quelle est la forme de ces rapports et pour qui ils sont plus importants.

7.2 Questions et hypothèses

Notre question générale peut s'exprimer comme ceci : quelle est la contribution des pairs aux apprentissages individuels et par où passe-t-elle ? Certes, cette question, on l'a vu, recouvre le cœur de la problématique des effets de pairs sous différentes approches (cf. Parties I et II). Mais la déclinaison de celle-ci dans le présent travail propose une particularité en relation à la plupart des études existantes. Cette spécificité consiste à s'interroger, à grande échelle, sur les impacts probables des pratiques d'entraide entre élèves, plutôt que de se centrer dans la présence de telle ou telle caractéristique socio-scolaire dans une proportion donnée dans les classes et/ou les écoles. De fait, si cette dernière approche est très souvent comprise comme la façon de regarder les effets de pairs nous avons vu qu'elle peut être très limitée d'un point de vue théorique et méthodologique (cf. Partie I). Pourtant, peu d'études de base économétrique cherchent à construire des variables alternatives.

Ainsi, à partir de ce cadre général nous avons développé trois groupes d'hypothèses concrètes dans la séquence suivante :

GROUPE 1 :

- Les interactions entre élèves, déclarées par eux-mêmes, et prises parmi d'autres pratiques d'étude, peuvent-elles être une source valable d'information pour analyser les résultats scolaires, ainsi que d'autres dimensions ou phénomènes liés à l'école ? Est-il possible de distinguer des profils d'élève à partir de ces pratiques ?
- Est-il possible d'objectiver, sur une grande échelle, des dimensions subjectives telles que le bien-être à l'école ou l'estime de soi académique ?

- Quelles variables individuelles et contextuelles apparaissent, à première vue, les plus liées à chacun de ces trois facteurs (pratiques d'étude, bien-être à l'école, estime de soi académique) ? Confirment-elles ces relations l'existence des profils scolaires ?
- Les interactions entre élèves et les dimensions subjectives considérées, sont-elles affectées par les biais d'agrégation qui résultent du choix de l'école ?

GROUPE 2 :

- Les interactions entre élèves, apparaissent-elles associées à leurs résultats scolaires ? Si oui, dans quelles directions et avec quelle ampleur ?
- Si oui, est-il possible de distinguer des impacts différenciés selon le type d'élève ?
- La liaison entre les dimensions subjectives et les performances ou résultats scolaires, varie-t-elle selon les caractéristiques et/ou le niveau scolaire des élèves ?
- Peut-on distinguer des phénomènes spécifiques dans les rapports entre ces dimensions subjectives et les acquis scolaires ?
- Les dimensions de bien-être à l'école et d'estime de soi académique, modulent-elles les interactions entre élèves et leurs résultats scolaires ?

GROUPE 3 :

- Quels facteurs apparaissent les plus associés aux interactions déclarées entre élèves ? Pourraient-ils jouer un rôle explicatif de celles-ci ?
- Peut-on parler d'influences sous la forme de « transferts » entre élèves ? Si oui, dans quelles directions et avec quelle ampleur ?
- Quels facteurs apparaissent-ils mieux associés aux dimensions subjectives ?
- Les interactions déclarées par les élèves apparaissent-elles associées aux dimensions subjectives ? Si oui, dans quel sens, quelle ampleur et avec quelle importance ?
- Pour le cas de la CSS, est-il possible de parler de la présence réelle (nette) des phénomènes tels que le BFLPE et/ou l'effet *reflected glory* ?

Or, si le premier groupe cherche à établir une base cohérente pour la suite des analyses, il ne reste pas pour autant sans intérêt par lui-même, notamment de par la production éventuelle des mesures à l'égard de variables pas utilisées auparavant dans la littérature chilienne (cf. chapitre n°6). Pour sa part, le deuxième groupe rentre au cœur

de nos analyses, tant il est référé à l'importance et aux caractéristiques des relations entre acquis scolaires et aux trois groupes de variables déjà indiqués, notamment, les pratiques d'entraide des élèves. Le troisième groupe prétend, d'une part, tester l'existence des transferts entre individus différemment dotés (i.e. la présence d'effets de pairs sous cette forme) ; et d'autre part, rendre compte de manière plus détaillée des rapports existants entre les interactions sociales à l'école et les ressentis ou connaissances de soi construites en contexte scolaire, et qui font, d'une manière ou d'une autre, appel aux autres élèves.

Ainsi, à travers ces groupes des questions nous essayons de tenir compte des différents problèmes pointés par la littérature vis-à-vis de l'interprétation et l'analyse des données dans le grand cadre du *school mix* et des effets de pairs (cf. chapitres n°1, n°2 et n°3). Nous voudrions aussi contourner le risque de ne refléter que des variables omises telles que la formation préalable de groupes des pairs ou la qualité des processus scolaires souvent exprimés sous la forme de « climat » (cf. chapitres n°1 et n°5). Un aspect crucial est donc le niveau dans lequel l'influence entre camarades de classe est véritablement plus en mesure de se produire. Nous postulons que celle-ci devrait être davantage visible dans les interactions directes entre élèves qu'à partir des mesures agrégées, sans pour autant nier la probable présence ou importance de celles-ci.

En définitive, nous sommes en quête d'évidence sur l'existence des transferts des capitaux entre élèves (scolaires, culturelles, etc.) ; des transferts capables d'influencer les résultats scolaires, principalement ceux des moins advantagés et/ou socialement plus défavorisés. Dans ce cadre, les deux dimensions subjectives que nous avons choisi d'intégrer dans nos analyses accomplissent un double rôle. D'un côté, elles nous permettent de tester l'hypothèse que la relation entre acquis et entraide entre élèves n'est pas le seul reflet d'un *status* scolaire donné. D'un autre côté, nous pouvons essayer d'apporter des réponses aux questions sur ce que les interactions influencent certaines connaissances de soi scolaires, et si cela reflète ou non, des mécanismes à considérer. Dans l'ensemble, bien entendu, nous sommes en quête de relations causales même si nos données sont transversales et nos variables limitées.

PARTIE V

**Objectivation des interactions
entre élèves, du bien-être à
l'école et de la confiance en soi
scolaire, sur des données
chiliennes**

CHAPITRE VIII

Les interactions avec les camarades déclarées par les élèves : les pratiques d'étude comme source d'interaction

8.1 L'approche des pratiques d'entraide entre les élèves

Nous avons octroyé une attention spécifique dans notre revue de littérature aux résultats de recherche sur le tutorat par les pairs et les pratiques faisant appel à l'entraide des élèves (cf. chapitre n°3). En face des nos données, notre première grande hypothèse à tester est de savoir si l'on peut parler, dans le cas des élèves chiliens, de pratiques d'étude cohérentes et susceptibles de s'apparenter en quelque sorte aux pratiques d'entraide et de tutorat souvent considérées par la littérature spécialisée. Autrement dit, des pratiques nous permettant de parler des profils d'élève et donc, d'une variable en soi.

Dans le questionnaire SIMCE 2004 (cf. annexes) les élèves ont été invités à se prononcer, pour chacune des quatre disciplines, sur sept propositions portant sur leurs pratiques d'étude les plus récurrentes. Les manières dont nous avons considéré ces réponses sont détaillées sur l'encadré n°3, puis, en annexes. Toutefois, seulement une partie de ces informations sera utilisé de manière plus exhaustive.

ENCADRÉ N°3

Deux manières de considérer les données portant sur les interactions déclarées par les élèves

Globalement, pour les quatre disciplines, près de 90% des élèves a marqué entre une (49%) et deux options (41%). Les 10% restant se divisent approximativement comme suit : 3% de réponses vides (y compris 1,6% n'ayant rien répondu pour aucune matière), 4% cochant trois options et 3% cochant plus de trois options. Ces situations sont détaillées dans le tableau ci bas illustrant le nombre d'options marquées par les élèves.

Afin de tirer un maximum de profit des informations fournies par les élèves, nous avons décidé de suivre une double stratégie. En premier lieu, nous avons considéré que pour regarder la relation entre performances aux tests et les pratiques d'étude nous devrions chercher à utiliser l'information à l'état le plus original que ce soit, tout en cherchant à la fois le plus de cohérence possible.

Nombre d'élèves marquant entre zéro et sept options face à la question :
 « Laquelle ou lesquelles des situations suivantes t'arrivent le(s) plus fréquemment quand tu étudies ?
 (Marques les deux situations les plus habituelles) » (8^{ème} grade – 2004)

N° d'options marquées par l'élève	MATHS		LANGAGE		Scs. de la NATURE		Scs. SOCIALES	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0	7552 (*)	2.7	5974	2.1	9396	3.4	9256	3.3
1	119099	42.8	114976	41.3	118481	42.5	117594	42.2
2	133208	47.8	136043	48.9	131917	47.4	132681	47.6
3	9734	3.5	11373	4.1	9082	3.3	8818	3.2
4	4911	1.8	5610	2.0	4937	1.8	5188	1.9
5	2696	1.0	3002	1.1	2995	1.1	3077	1.1
6	1111	0.4	1284	0.5	1513	0.5	1696	0.6
7	165	0.1	214	0.1	155	0.1	166	0.1
TOTAL	278476	100	278476	100	278476	100	278476	100

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : 7552 élèves (2,7%) n'a pas noté aucune option particulière face à la question posée par rapport à la discipline mathématiques.

Ainsi, vis-à-vis du 10% défailant nous avons considéré comme stratégie de précision des réponses : a) ne pas intervenir sur les non-réponses, considérant qu'elles sont plus proches de l'option « Il ne m'arrive aucune des situations précédentes » (cf. tableau n°1), mais surtout, comme une manifestation de l'absence des pratiques proposées ; b) pour ceux qui ont marqué trois ou plus d'options, nous avons entrepris un redressement voué à isoler certaines pratiques au sein de la population répondante. En effet, il se peut que les élèves ayant marqué plus de trois options pratiquent effectivement diverses manières d'étudier et qu'ils aient senti le besoin de ne pas les hiérarchiser laissant certaines de côté. Il se peut aussi qu'ils n'aient pas vraiment voulu répondre à la question sérieusement. Dans ce cadre, un regard particulier portera davantage sur quatre pratiques déclarées : aider les autres, être aidé, étudier seul et étudier avec son livre.

Nous verrons après que ce choix s'ajuste au fait que, tant d'un point de vue théorique qu'en termes pratiques, l'information fournie par les autres propositions (i.e. demander et prêter des cahiers, aucune pratique) ne sont pas si riches en termes des compétences académiques en jeu.

De ce fait, compte tenu de l'importance que nous porterons sur les pratiques d'entraide, parmi ceux qui n'ont pas bien répondu nous allons distinguer les élèves clochant l'option « étudier seul ». Autrement dit, si l'élève a indiqué qu'il lui arrive d'étudier seul tout en ayant marqué trois ou plus de trois options, nous avons considéré qu'il « étudie seul » prioritairement et non pas « aidant les autres » ou « étant aidé par les autres ». Un tri semblable a été entrepris entre le fait de « demander » ou de « prêter » des cahiers et la déclaration d'étudier « avec son livre ». ⁵⁶³ Les propositions restantes n'ont fait l'objet d'aucun tri. En revanche, le cas contraire arrive, comme cela a été dit, si l'élève n'a pas coché aucune des quatre options distinctives.

En annexes on peut apprécier les différences des proportions par discipline et par pratique déclarée, qui se dérivent de la correction appliquée aux 7% qui ont marqué plus de deux options (i.e. en moyenne, une diminution de 3% de déclarants par pratique). Ce redressement nous permet donc, sans fausser les déclarations des élèves, de mettre plus de clarté dans les analyses ultérieures de l'impact de celles-ci sur les apprentissages. Certes, il peut paraître contradictoire de ne pas profiter davantage de déclarations d'entraide, mais si nous avons privilégié le fait d'« étudier seul » (ou avec un livre) cela considère que les pratiques d'entraide n'ont pas été déclarées en exclusivité et/ou avec une priorité que les distingue. Plus encore, le fait d'étudier seul (et de le déclarer) représente en quelque sorte une pratique plutôt de base, davantage habituelle ou par défaut.

La procédure de correction indiquée a été donc conduite pour chaque discipline, sans pour autant éliminer (ni vouloir le faire) les superpositions existantes entre pratiques d'étude. Toutefois, nous verrons que, pour toutes les disciplines, ces entassements ne sont pas une caractéristique très déterminante. Deux tableaux en annexe détaillent l'ampleur du phénomène après redressement ainsi que les relations entre variables après et avant intervention.

Enfin, la deuxième approche d'utilisation de ces données porte sur un raisonnement quelque peu opposé de la première. Nous ne pouvons pas négliger le fait ces sept options constituent une seule question. En effet, pour la construction des catégories que nous utiliserons après, pour d'autres analyses, nous avons considéré que toute l'information fournie par les élèves était fort utile à l'heure de regarder l'existence des profils d'interaction entre les élèves. Même si cette information est moins hiérarchisée dans le cas des certains élèves ($\approx 7\%$), nous l'avons donc pris en entier, en y incluant les sept propositions faites.

Le tableau n°1 ci bas nous présente les proportions de réponses selon les options que les élèves ont marqué pour chaque discipline. Plus précisément, il leur était proposé de n'en choisir que deux. Ainsi, l'une des premières informations importantes ressortant de ce tableau est que certains types ou niveaux d'interaction semblent changer d'une matière à l'autre. Par exemple, le pourcentage d'élèves déclarant aider les autres est plus important en maths et en langage (près de 30%) qu'en sciences sociales ou de la

⁵⁶³ Une précision nécessaire s'impose pour dire que, quand on parle des « cahiers » on parle des « feuilles » ou plus largement, des outils où les élèves prennent leurs notes en classe.

nature (près de 20%). De façon cohérente, les élèves semblent plus solitaires au moment d'étudier ces deux dernières disciplines. De son côté, le fait d'« être aidé » correspond à la pratique la plus répandue, notamment en mathématiques avec 41% des élèves se déclarant dans cette situation, puis, près d'un élève sur trois le faisant pour les autres matières. Conséquemment, l'étude en solitaire semble moins répandue comme option en mathématiques (34%) que dans les disciplines restantes (entre 39% et 42%), où il est dominant.

Tableau 1
Réponses à la question : « Laquelle ou lesquelles des situations suivantes t'arrivent le(s) plus fréquemment quand tu étudies ? »
Par discipline et en pourcentage (n=278476) (8^{ème} grade - 2004)

Propositions	<i>Maths</i>	<i>Langage</i>	<i>Scs. de la Nature</i>	<i>Scs. Sociales</i>
<i>Tu aides aux camarades qui ne comprennent pas bien les sujets</i>	28,5	27,6	21,7	22,5
<i>Tu reçois appui de la part des camarades qui t'aident à comprendre les sujets</i>	40,6	33,1	28,1	27,3
<i>Tu étudies tout seul</i>	34,5	39,2	42,0	41,9
<i>Tu empruntes des cahiers</i>	14,4	14,7	13,9	12,5
<i>Tu prêtes des cahiers</i>	10,0	11,3	9,9	9,3
<i>Tu étudies avec ton livre de texte</i>	11,8	15,7	22,6	25,1
<i>Il ne m'arrive aucune des situations précédentes</i>	5,1	4,8	5,0	4,8

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : 27,6% des élèves déclare aider les autres en langage. Les options sont rangées dans l'ordre dont elles ont été présentées aux élèves. Une comparaison entre les proportions redressées (montrées ici) et les originales est notée aux annexes.

Du côté de la demande et du prêt des cahiers, les proportions sont plus semblables d'une matière à l'autre : entre 15% et 12,5% pour la première pratique et entre 11% et 9% pour la deuxième, sachant qu'à l'origine ces proportions évoluent entre 18% et 16% et entre 16% et 13% respectivement (cf. annexes). Cette sorte de stabilité (i.e. range de variation $\approx 3\%$) reflète, peut-être, le fait que les élèves auraient recours à ces comportements par des décisions motivées au-delà de la spécificité des disciplines. Par exemple, par absentéisme temporel aux cours. Nous croyons donc que ces deux pratiques sont, de loin, d'une qualité inférieure en termes d'entraide. En effet, on voit sur le tableau n°1 que l'aide directe (donnée ou reçue) est beaucoup plus modulée par

les disciplines, ce qui est très probablement rapporté aux difficultés que les élèves rencontrent pour comprendre les sujets dans chaque cas. Ceci ne serait pas le cas de la demande ou le prêt des notes de cours.

D'ailleurs, nous pensons que l'entraide ici déclarée s'approche, à peu près, de ce que la littérature note comme *tutorat par les pairs de type fixe ou unidirectionnel* (i.e. élève aidant et élève aidé ; cf. chapitre n°3). De fait, en dépit du manque de précisions sur les circonstances et la manière dont cette aide est reçue et/ou donnée, les situations décrites par la question posée se rapportent à ce type d'interaction. De toute évidence ces comportements d'aide dispensée et reçue sont plus complexes que cela n'est le cas du prêt de notes. En effet, ces déclarations reflètent un soutien qui vise explicitement la compréhension des sujets traités en cours. De même, elles peuvent sous-entendre le fait d'étudier en groupe ou en couple en dehors des cours.

Cependant, nous croyons que celles-ci pourraient être contaminées par des évaluations de soi des élèves. Autrement dit, en même temps qu'elles expriment un comportement précis et concret, quoi que non détaillé, ces déclarations peuvent être en train de véhiculer d'auto-perceptions sur les propres compétences dans chaque domaine, ou encore – nous le soupçonnions –, des compétences métacognitives et des habitudes de travail scolaire données.

En revenant au tableau n°1, en ce qui concerne l'option « Etudier avec mon livre » les différences se font sentir avec 12% en maths contre 16% en langage, 23% en sciences de la nature et 25% en sciences sociales. Il est évident que le livre ne joue pas le même rôle selon la discipline et qu'il ne semble pas avoir la même importance dans les processus d'enseignement/apprentissage de chacune. Ce constat va nous amener à considérer cette pratique de manière explicite à l'heure d'expliquer les apprentissages.⁵⁶⁴ Finalement, notons que la proportion de répondants à l'option « Rien/ Autres » se situe toujours autour de 5%. Celle-ci pourrait se rapporter à des pratiques ou à des situations d'étude qui ne sont pas prises en compte par la question posée. Nous pouvons, toutefois, faire l'hypothèse que si ces élèves possèdent moins d'atouts en

⁵⁶⁴ Par ailleurs, le fait d'étudier avec son livre peut contenir le fait d'en posséder ou non (cf. annexes). Notons, tout de même, qu'il est possible de postuler que si l'élève déclare étudier avec son livre c'est qu'il en a. En effet, seulement un 0,4% d'élèves de notre grand échantillon montre un manque de congruence à cet égard.

termes de pratiques d'études, autrement dit, que s'ils ne se reconnaissent pas dans les propositions faites, c'est qu'ils n'ont pas, en moyenne, assez d'habitudes et de routines bien établies pour étudier.

8.2 Les relations entre pratiques d'étude, par discipline et dans l'ensemble

Après ce premier regard général sur les pratiques d'étude déclarées par les élèves, nous avons voulu ensuite nous attarder sur les liens entre les différentes manières d'étudier selon la discipline. De ce fait, nous avons entrepris, pour chacune d'entre elles et à la fois dans l'ensemble, deux analyses simultanées. D'une part, nous avons réalisé une analyse de Correspondances Multiples (cf. annexes) visant à mieux cerner s'il existe une structure reliant les pratiques d'étude au sein de chaque discipline. D'autre part, nous avons estimé une matrice de corrélations tétrachoriques (cf. annexes) considérant l'ensemble des pratiques et des disciplines. Cette matrice est illustrée par le tableau n°2 suivant. Eu égard l'extension des données, nous y voudrions juste remarquer le haut degré de corrélation existant entre le type de pratique entre disciplines. Ainsi, par exemple, ceux qui aident le font en général dans les quatre domaines ; de même, ceux qui déclarent qu'il ne leur arrive aucune des situations présentées tendent à être les mêmes élèves partout.

En même temps, au sein des disciplines, il existe une claire opposition, quoi qu'avec des intensités diverses, entre les conduites d'aide (aider et prêter des cahiers) et celles de demande d'aide (être aidé et demander des cahiers). Puis, on apprécie à l'aide du signe des coefficients, que ces deux groupes se distancient, à leur tour, des pratiques que l'on peut penser comme faisant moindrement appel à la coopération entre élèves. Par exemple, en langage, le prêt de cahiers et le fait de déclarer que l'on aide les autres est corrélé positivement (+0,07) tandis que le fait d'étudier seul montre un rapport positif avec étudier avec le livre (+0,06). En même temps, la déclaration d'être aidé par les autres est corrélée négativement avec étudier seul ou avec son livre (-0,59 et -0,19 respectivement), tout en étant à la fois corrélée négativement avec le fait d'aider les autres (-0,22). Cette structure dessinant trois groupes de variables sera testée à l'aide des analyses de correspondance multiples, présentés sur le graphique n°3.

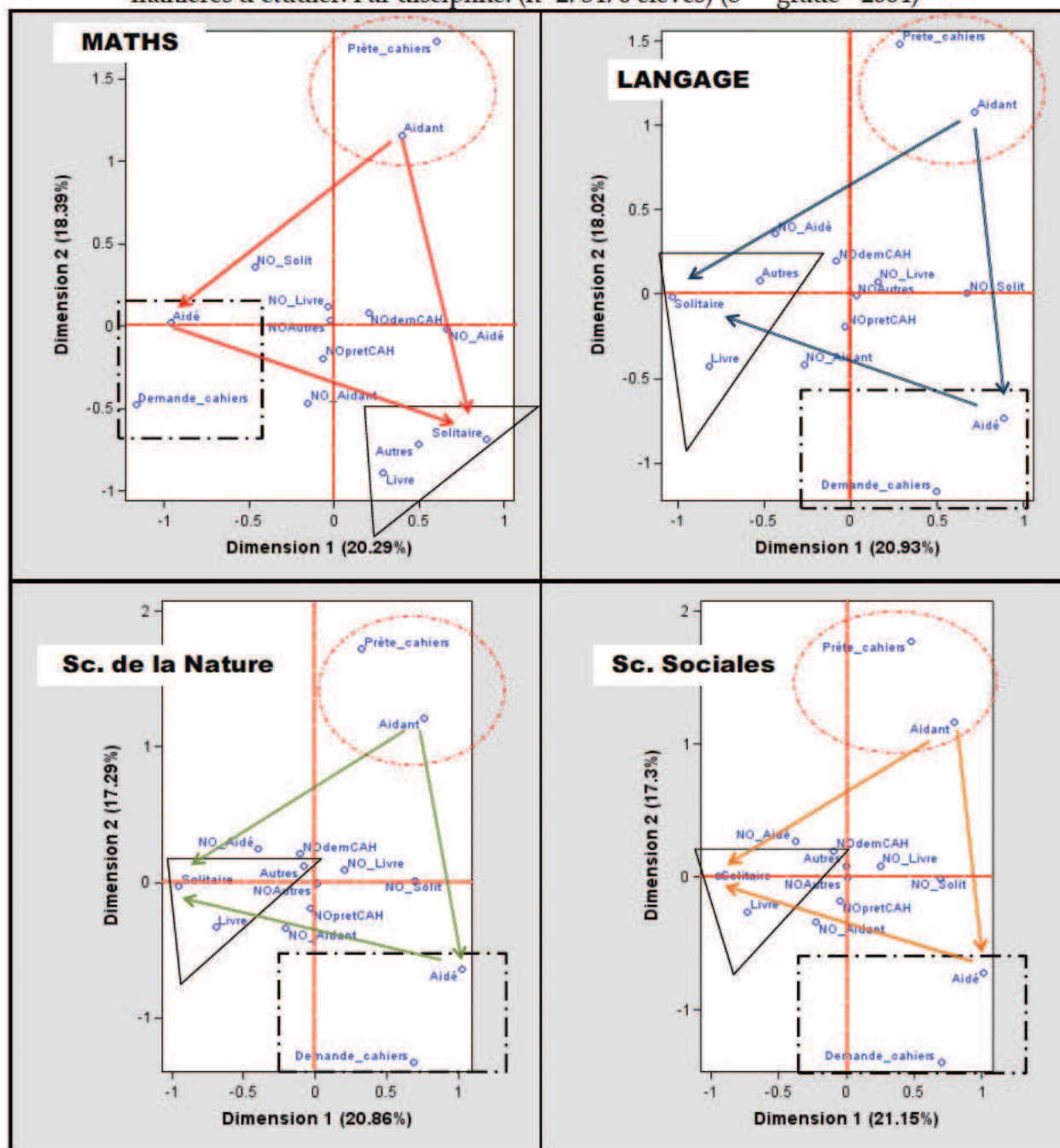
Tableau 2
Corrélations Tétrachoriques entre pratiques d'étude déclarées par discipline. (n=278476) (8^{ème} grade - 2004)

	MATHÉMATIQUES					LANGAGE					Scs. de la NATURE					Scs. SOCIALES															
	ANDANT	AIDE	SEUL	LIVRE	PRETC	DEMC	RIEN	AIDANT	AIDE	SEUL	LIVRE	PRETC	DEMC	RIEN	AIDANT	AIDE	SEUL	LIVRE	PRETC	DEMC	RIEN	AIDANT	AIDE	SEUL	LIVRE	PRETC	DEMC	RIEN			
MATHS																															
Aide les autres																															
Est aidé(e)	-0.30																														
Etudie Seul	-0.30	-0.56																													
Etudie avec son Livre	-0.24	-0.15	-0.03																												
Prête Cahiers	0.16	-0.31	-0.25	-0.38																											
Demande Cahiers	-0.40	0.06	-0.32	-0.34	-0.30																										
Rien	-0.46	-0.48	-0.28	-0.36	-0.35																										
LANGAGE																															
Aide les autres																															
Est aidé(e)	<i>0.59</i>	0.12	-0.28	-0.11	0.10	-0.12	-0.24																								
Etudie Seul	0.04	<i>0.58</i>	-0.27	-0.06	-0.08	0.13	-0.23	-0.22																							
Etudie avec son Livre	-0.20	-0.30	<i>0.68</i>	0.12	-0.06	-0.05	-0.02	-0.51	-0.59																						
Prête Cahiers	<i>0.00</i>	-0.01	0.14	<i>0.64</i>	-0.04	<i>0.00</i>	0.01	-0.29	-0.19	0.06																					
Demande Cahiers	0.18	-0.05	-0.04	0.02	<i>0.59</i>	0.08	-0.04	0.07	-0.26	-0.18	-0.38																				
Rien	-0.10	0.09	-0.04	0.01	0.17	<i>0.56</i>	-0.01	-0.33	0.04	-0.25	-0.33	-0.22																			
Scs. de la NATURE																															
Aide les autres																															
Est aidé(e)	<i>0.60</i>	0.11	-0.27	-0.07	0.11	-0.09	-0.20	<i>0.72</i>	0.05	-0.34	-0.10	0.13	-0.15	-0.23																	
Etudie Seul	0.14	<i>0.51</i>	-0.26	-0.05	-0.02	0.09	-0.20	0.07	<i>0.66</i>	-0.34	-0.05	-0.07	0.12	-0.23	-0.12																
Etudie avec son Livre	-0.20	-0.16	<i>0.63</i>	0.11	-0.08	-0.06	-0.10	-0.29	-0.29	<i>0.71</i>	0.13	-0.05	-0.05	-0.12	-0.47	-0.58															
Prête Cahiers	0.03	<i>-0.01</i>	0.14	<i>0.60</i>	0.09	0.06	-0.04	-0.10	-0.06	0.16	<i>0.67</i>	0.08	0.04	-0.06	-0.26	-0.22	0.01														
Demande Cahiers	0.10	-0.02	-0.06	-0.03	<i>0.53</i>	0.18	-0.08	0.12	-0.07	-0.07	-0.08	<i>0.62</i>	0.11	-0.11	0.07	-0.24	-0.20	-0.34													
Rien	-0.04	0.06	-0.01	-0.04	0.11	<i>0.48</i>	-0.03	-0.11	0.12	-0.09	-0.06	0.06	<i>0.61</i>	-0.09	-0.33	0.04	-0.31	-0.32	-0.26												
Scs. SOCIALES																															
Aide les autres																															
Est aidé(e)	<i>0.63</i>	0.10	-0.28	-0.08	0.11	-0.09	-0.20	<i>0.73</i>	0.04	-0.34	-0.10	0.14	-0.14	-0.21	<i>0.79</i>	0.12	-0.34	-0.13	0.11	-0.12	-0.20										
Etudie Seul	0.09	<i>0.57</i>	-0.29	-0.05	-0.04	0.09	-0.22	0.06	<i>0.68</i>	-0.37	-0.06	-0.09	0.12	-0.24	0.12	<i>0.73</i>	-0.35	-0.11	-0.07	0.09	-0.22	-0.12									
Etudie avec son Livre	-0.20	-0.21	<i>0.68</i>	0.10	-0.08	-0.06	-0.08	-0.32	-0.29	<i>0.73</i>	0.14	-0.04	-0.05	-0.12	-0.34	-0.32	<i>0.79</i>	0.12	-0.08	-0.10	-0.18	-0.48	-0.59								
Prête Cahiers	0.05	<i>0.00</i>	0.15	<i>0.60</i>	0.06	0.05	-0.03	-0.10	-0.05	0.16	<i>0.68</i>	0.08	0.04	-0.06	-0.14	-0.11	0.12	<i>0.79</i>	<i>0.01</i>	-0.03	-0.14	-0.27	-0.23	0.03							
Demande Cahiers	0.11	-0.03	-0.07	-0.03	<i>0.60</i>	0.12	-0.09	0.14	-0.08	-0.10	-0.10	<i>0.65</i>	0.09	-0.12	0.11	-0.05	-0.09	-0.08	<i>0.68</i>	0.14	-0.10	0.10	-0.24	-0.22	-0.36						
Rien	-0.07	0.07	-0.07	-0.05	0.10	<i>0.55</i>	-0.05	-0.10	0.10	-0.10	-0.10	0.04	<i>0.64</i>	-0.09	-0.13	0.09	-0.07	-0.09	0.08	<i>0.65</i>	-0.07	-0.33	0.06	-0.30	-0.35	-0.24					
	-0.14	-0.19	-0.13	-0.06	-0.05	-0.07	<i>0.73</i>	-0.18	-0.20	-0.11	-0.08	-0.04	-0.02	<i>0.75</i>	-0.24	-0.24	-0.20	-0.11	-0.05	-0.09	<i>0.83</i>	-0.44	-0.47	-0.36	-0.45	-0.33	-0.32				

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : entre le fait de déclarer Aider les autres en langage (27,6%) et une déclaration pareille en maths (28,5%), il y a une corrélation tétrachorique estimée de +0,59. Les pratiques ici considérées ont été redressées conforme à ce qui a été indiqué sur l'encadré n°3. Tous les coefficients sont significatifs à p < 0,05 à l'exception de ceux marqués en italique (cinq cas).

Graphique n°3

Plans factoriels représentant deux dimensions extraites à partir d'une analyse de Correspondances Multiples sur les propositions faites aux élèves autour de leurs manières d'étudier. Par discipline. (n=278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Le centre de chaque graphique ou intersection des axes (lignes droites à points) correspond à la situation d'indépendance entre les modalités des variables reflétant le fait d'avoir ou pas une pratique donnée. Plus ces modalités s'éloignent du centre plus elles contribuent à l'inertie totale du nuage des points qui constituent les variables du tableau n°1 ; plus elles sont proches d'un axe plus elles contribuent à le définir comme une dimension latente ou un profil donné d'élève se détachant de la moyenne des comportements. D'ailleurs, chaque dimension est associée à une proportion de l'inertie totale (e.g. en sciences de la nature, 21% d'inertie est associé à l'axe n°1, défini par le fait d'étudier ou non en solitaire). Note : l'usage des données non-redressées (cf. encadré n°3) n'altère pas les résultats ici présentés en termes des liens. Les contributions partielles à l'inertie par dimension sont notées en annexes.

Sur le graphique n°3 nous apprécions quatre plans factoriels, un par discipline. Ils dévoilent le positionnement des modalités binaires pour chaque pratique. Les résultats de ces analyses nous montrent : a) que les deux axes factoriels choisis dans chaque cas résument près de 40% d'inertie ; b) qu'ils représentent bien les variables opposant l'étude en solitaire aux attitudes d'interaction (aide reçue ou dispensée, prêt et demande de cahiers). Avec quelques variations légères, ceci serait valable pour les quatre disciplines.

Malgré le fait que nos hypothèses semblent plutôt confortées, il ne faudrait pas oublier, toutefois, qu'une partie importante des liens entre ces pratiques reste inexplicée. En même temps, un regard attentif des résultats de ces analyses montre que les variables « étudier avec son livre » et « autres » sont mieux représentées par une troisième dimension associée, elle-même, à environ 15% d'inertie dans chaque cas (cf. annexes). Autrement dit, bien qu'elles soient proches de l'étude en solitaire – comme le montre d'ailleurs le placement des modalités sur chaque plan du graphique n°3 –, ces pratiques tendent à représenter des comportements plus indépendants de la part des élèves.

A l'opposé, nous confirmons, pour toutes les disciplines, une correspondance forte entre le prêt de cahiers et l'aide donnée. Une tendance semblable, quoi que moins évidente, se dessine entre la demande des cahiers et l'aide reçue, ce qui n'a finalement rien d'étonnant. Sauf pour mathématiques, les pratiques nécessitant des interactions explicites apparaissent dans tous les cas clairement opposées sur les plans, et tout à la fois, elles se voient distancées de l'étude en solitaire. L'exception constatée en maths pourrait indiquer que les élèves qui aident et ceux qui sont aidés se recouvrent davantage dans cette discipline (7,6% après redressement ; cf. annexes), et que celle-ci demande aux élèves plus d'interactions entre eux, tel que l'indique le tableau n°1.

En outre notons, qu'en général, les écartements à la situation globale d'indépendance (i.e. l'absence des liens visibles entre les modalités des pratiques d'étude) sont davantage visibles dans le cas des pratiques déclarées en elles-mêmes. En revanche, le centre de chaque plan est plutôt rempli par l'absence des celles-ci. Cela est notamment le cas de ne pas prêter ni demander des cahiers et de ne pas étudier avec son livre, mais aussi, de l'option notée comme « autres ». Il semblerait qu'elle reflète autant une

absence d'habitudes définies de travail scolaire qu'un probable manque de rapports scolaires faisant explicitement appel aux camarades.

En définitive, en regardant les deux premiers axes de l'analyse exposée dans le graphique n°3, nous trouvons des contours plutôt définis, notamment d'un point de vue des interactions. Nous réaffirmons donc le fait que certaines variables sont plus informatives que d'autres sur les manières d'étudier pratiquées par les élèves, tout en capturant des pratiques qui leur seraient, en quelque sorte, subordonnées. Par exemple, l'inertie projetée par le prêts des cahiers dans les quatre disciplines (i.e. son écartement à la situation d'indépendance) est due en grande partie au fait qu'il s'agit d'une déclaration moins fréquente (tableau n°1). Toutefois, celle-ci reste bien corrélée avec le fait d'aider les autres (tableau n°2). Entre les deux et d'un point de vue théorique, cette dernière déclaration représente un comportement plus intéressant vis-à-vis des acquis. De plus, sur le graphique n°3 on voit des pratiques qu'insinuent assez nettement des profils d'élèves par discipline. Soit, parce qu'elles se placent dans la définition d'un axe, tel que cela est le cas de « aidé »/« non-aidé » en maths ou bien celui de « solitaire » pour toutes les autres disciplines. Soit, parce qu'elles exercent une attraction ou entretiennent un lien avec d'autres variables en les subordonnant.

Rappelons que notre intérêt sur cette question n'est autre que de bien saisir les interactions entre élèves qui sont les plus significatives d'un point de vue académique, et non pas, nécessairement, de rendre compte en détail de toutes les pratiques d'étude possibles. D'ailleurs, nous l'avons dit, ces dernières ne seraient pas épuisées par les options présentées dans le questionnaire aux élèves. Nous nous sentons donc autorisés à négliger un peu certaines variables puisqu'elles représentent, d'une part, une importance relative moindre (cf. tableau n°1), et d'autre part, parce qu'il s'agit de situations moins définissables et/ou moins proches de nos objectifs. Bref, les pratiques choisies correspondent à celles que d'un point de vue théorique présentent davantage d'intérêt heuristique vis-à-vis des apprentissages ; et que d'un point de vue empirique s'avèrent les plus différenciatrices entre élèves (cf. graphique n°3). Toutefois, n'oublions pas que le fait d'« étudier avec son livre » maintient un intérêt spécifique de par sa probable relation particulière avec certaines disciplines. Conséquemment, le choix des quatre pratiques de tendance indépendante (i.e. « être aidant », « être aidé », « étudier en solitaire », « étudier avec son livre ») nous semble assez justifié. Pour sa

part, la séparation des pratiques par discipline en trois groupes assez différenciables (cf. graphique n°3) sera fort utile pour la construction des catégories scolaires à l'échelle générale et reliant donc toutes les disciplines.

8.3 Des pratiques déclarées aux typologies d'élèves

Une première priorité d'analyse porte sur l'impact des principales pratiques d'étude déclarées sur les acquis scolaires, notamment de celles faisant appel aux camarades. Néanmoins, nous n'avons pas voulu renoncer à penser en termes d'une typologie d'élèves fondée sur les traits dominants déjà insinués. Si dans d'autres cas nous avons demandé aux logiciels de nous proposer de sous-divisions à partir d'un ensemble de variables (cf. annexes), nous avons pensé que dans le cas présent, il serait plus pertinent de faire des regroupements à partir de nos propres perceptions de la réalité. En effet, la hiérarchisation entre les pratiques, par exemple d'un point de vue de la qualité et de l'intensité des interactions qu'elles supposent, n'est pas *a priori* prise en compte dans une démarche de création de clusters par des méthodes de segmentation itératives et plutôt « aveugles » (cf. annexes).

Ainsi, nous avons construit notre propre algorithme de classification des pratiques en cherchant à dégager la cohérence existante, d'abord, entre le fait d'interagir ou pas, et ensuite, en considérant le sens des interactions (aide donnée ou reçue). De cette manière, nous avons construit, pour chaque discipline, quatre sous-divisions exclusives et exhaustives représentant chacune le total d'élèves. Ces sous-divisions correspondent à : (a) élèves qui aident ; (b) élèves qui sont aidés ; (c) élèves qui aident et sont aidés à la fois ; et (d) élèves qui étudient fondamentalement en solitaire et/ou qui ne communiquent pas leurs pratiques (sachant que cette condition serait, très probablement, moins reliée aux camarades). Suivant un peu près la démarche des programmes de construction des clusters, nous avons voulu aussi tester la séparation faite à partir des variables originales en les rapportant aux regroupements créés de manière à valider la pertinence de ceux-ci. Pour ce faire, nous avons décidé d'utiliser l'ensemble de propositions, notant qu'il existe une concordance assez parfaite entre le fait de prendre, soit les données redressées (cf. encadré n°3), soit les données originales sans modifications par priorité. Cette démarche est résumée sur le tableau n°3 ci bas.

En même temps, il illustre les divisions faites et la proportion d'élèves assignée dans chacune des modalités au sein de chaque matière.

Sur le tableau n°3 on apprécie que, en mathématiques, un élève sur quatre a un profil d'interaction avec ses camarades de type « aidant » (24%), de même qu'un élève sur quatre reste plutôt « solitaire » dans sa manière d'étudier cette discipline. En même temps, près d'un élève sur trois (32%) aurait en maths un profil d'élève « aidé » et un élève sur cinq (18%) déclarerait des pratiques d'interaction dans les deux sens (aidé-aidant). Ces proportions varient de manière importante pour les autres disciplines, notamment le profil d'étude en solitaire qui grandit à près de deux élèves sur cinq en sciences sociales (38%) et en sciences de la nature (37%), tout en restant moins fort en langage (29%). Notons que, partout, les élèves à profil « aidant » sont entre un sur cinq et un sur quatre.

Rappelons enfin qu'il s'agit ici de classer les élèves dans des profils qui sembleraient les plus proches à leurs manières globales d'interagir. Conséquemment, nous pouvons voir sur le tableau n°3 la séparation absolue des pratiques qualifiées par nous comme contradictoires (cf. encadré n°3). Par exemple, les catégories d'élèves travaillant plutôt en solitaire ne comptent aucun élève ayant déclaré être aidé ou aider les autres. En revanche, on voit que pour les quatre matières, le groupe « solitaire » concentre près de trois élèves sur quatre ayant coché la case « J'étudie seul ». En toute logique, ce groupe est rempli aussi par des élèves ayant marqué les propositions « J'étudie avec mon livre » et l'option « Il ne m'arrive aucune de ces situations » (ou « Autres »).

Notons toutefois que les élèves ayant coché les deux dernières propositions (« ... Livre » et « Autres »), et même celle qui affirme « J'étudie seul », peuvent se retrouver parmi les autres catégories. C'est le cas, par exemple, des élèves « aidants », où, entre 30% et 35% déclarent étudier seuls, selon la discipline. Voyons aussi que les élèves ayant marqué une option dont on peut sous-entendre une forme d'interaction avec leurs camarades (prêter/demander des cahiers) se répartissent prioritairement dans les catégories interactives. Cela renforce notre choix d'isoler les conduites d'interaction et partage, d'un côté, de celles plus individualistes, d'autre côté.

Mention à part méritent les sous-catégories « aidé-aidant » qui représentent entre 13% et 19% des effectifs selon la discipline. Ces sous-catégories concentrent des élèves avec plusieurs pratiques mélangées et dont la caractéristique principale c'est un haut pourcentage cochant la proposition « J'aide » à la fois que celle « Je suis aidé ».

Pour leur part, les coefficients R^2 notés en bas de chaque proposition mettent en évidence que certaines d'entre elles sont mieux liées que d'autres à la division proposée. C'est le cas des prêts de cahiers et de l'aide donnée, avec plus de 50% de variance expliquée ou rapportée à notre catégorisation. Après, l'aide reçue et la demande de cahiers (23% et 29% de variance rapportée) ; puis, enfin, les propositions comprenant des moindres interactions, placées à l'arrière (entre 5% et 23% de variance rapportée). Ainsi, nous retiendrons le caractère exclusif des sous-catégories vis-à-vis des propositions qui nous intéressent les plus. De même, nous valorisons dans cette démarche le niveau de séparation significatif entre propositions, même s'il reste variable d'une matière à l'autre.⁵⁶⁵

Finalement, nous comptons nous servir de cette catégorisation exhaustive à des fins ultérieures d'analyse. Ceci à l'aide de l'isolement des élèves que n'interagissent pas, sous la base de réunir les pratiques d'étude dans les quatre disciplines, visant à expliquer des phénomènes tels que le bien-être ressenti à l'école ou la confiance en soi scolaire. Cette démarche sera présentée plus loin. En annexes nous présentons les différences pour cette catégorisation par discipline, selon le type d'établissement.

⁵⁶⁵ A l'aide de la Procédure GLM de SAS®, nous avons appliqué une analyse de variance semblable à celle faite par les programmes construisant des Clusters, tels que la Proc FASTCLUS de SAS®. Puis, nous avons estimé un coefficient R^2 « moyen » semblable au « *Over-All RSquare* » communiqué par cette procédure. Ceci sachant que, de toute façon, la plupart du temps ces classifications sont les seules possibles quand on demande un nombre réduit de groupes (i.e. qu'on n'arrivera que très rarement à classifier de manière parfaite tous les élèves, d'autant plus que l'on ne désire pas trop des catégories). Rappelons, de plus, que nous cherchons à représenter une séparation précise qui reste davantage théorique qu'empirique.

Tableau 3
Typologies par discipline à partir des interactions et des pratiques d'étude déclarées par les élèves (8^{ème} grade - 2004)

Regroupement Proposé	Aider aux autres		Prêter des Cahiers		Etre Aidé(e) par d'autres		Demander des Cahiers		Etudier Seul		Etudier avec son livre		Autres		N° d'élèves	
	%		%		%		%		%		%		%		n	%
MATHS	Solitaire	0	0	0	0	0	0	0	71	21	17	68826	25			
	Aidé	0	0	78	19	13 (*)	2	2	27	13 (*)	2	89275	32			
	Aidé-Aidant	46	14	81	42	2	0	0	1	2	0	53965	19			
	Aidant	82	30	0	0	9	1	1	35	9	1	66410	24			
	TOTAL	29	41	34	14	12	5	5	10	12	5	278476	100			
R ²	0.59	0.65	0.25	0.21	0.04	0.10	0.17	0.21	0.17	0.04	0.10	0.29 (**)				
LANGAGE	Solitaire	0	0	0	0	0	0	0	77	28	14	81028	29			
	Aidé	0	1	71	25	16	1	1	31	16	1	77150	28			
	Aidé-Aidant	46	17	75	43	2	0	0	3	2	0	50033	18			
	Aidant	77	32	0	0	11	1	1	31	11	1	70265	25			
	TOTAL	28	33	39	15	16	5	5	11	16	5	278476	100			
R ²	0.55	0.59	0.29	0.23	0.07	0.08	0.18	0.23	0.18	0.07	0.08	0.28				
Scs. NATURE	Solitaire	0	0	0	0	0	0	0	73	35	12	103515	37			
	Aidé	0	0	66	30	21	1	1	29	21	1	74666	27			
	Aidé-Aidant	43	15	74	42	2	0	0	3	2	0	38914	14			
	Aidant	71	35	0	0	16	1	1	32	16	1	61381	22			
	TOTAL	22	28	42	14	23	5	5	10	23	5	278476	100			
R ²	0.53	0.57	0.26	0.24	0.07	0.06	0.23	0.24	0.23	0.07	0.06	0.28				
Scs. SOCIALES	Solitaire	0	0	0	0	0	0	0	72	39	11	107025	38			
	Aidé	0	0	68	27	22	1	1	27	22	1	71707	26			
	Aidé-Aidant	45	14	74	40	3	0	0	3	3	0	37190	13			
	Aidant	74	32	0	0	18	1	1	30	18	1	62554	22			
	TOTAL	22	27	42	12	25	5	5	9	25	5	278476	100			
R ²	0.56	0.59	0.27	0.23	0.08	0.05	0.21	0.23	0.21	0.08	0.05	0.28				

Source : élaboration de l'auteur. Lecture: voir page suivante.

Lecture du tableau n°3 (*) : en mathématiques la sous-catégorie de classement proposée comme « Aidé » considère 13% des élèves déclarant étudier avec leur livre. Cette catégorie accueille 89275 élèves, équivalents à 32% du total.

Lecture du tableau n°3 (**) : parmi les différents R² communiqués en mathématiques, reliant la catégorisation proposée avec chacune des propositions originales, nous avons un R² moyen équivalent à 29% de variance pour l'ensemble des quatre modalités (colonne « Regroupement proposé »). Cet indicateur est fort rustre mais assez parlant compte tenu que nous passons d'une question ouverte avec des options chevauchées vers un fractionnement qui devient exhaustif (i.e. où chaque élève n'appartient qu'un seul groupe à la fois). De ce fait, les pourcentages notés au centre du tableau (par pratique) ne représentent pas des réponses exclusives. Ils n'aboutissent donc pas à 100%, à l'opposée de la colonne « n° d'élèves » qu'illustre la taille de chacune de sous-catégories proposées par discipline.

8.4 Construction d'une typologie générale d'élèves selon leurs interactions

Une dernière étape dans la catégorisation des élèves selon leurs pratiques d'étude dominantes a été celle de réunir toutes les disciplines et regarder si les sous-catégories construites pour chaque matière de manière indépendante (cf. tableau n°3) montrent une tendance à se rassembler dans le total. Nous savons que les élèves peuvent apprendre, étudier et se comporter différemment selon les disciplines. Toutefois, ils ont tendance à avoir des patrons et de résultats semblables d'une matière à l'autre (e.g. corrélations entre scores aux tests, $r \approx 0,7$; cf. annexes). Ce constat nous indique qu'il est fort probable que, par exemple, un élève faible dans une discipline soit aussi faible dans d'autres, phénomène qui pourrait être en rapport avec les manières d'étudier. Conséquemment, cette fois-ci nous avons voulu regarder le problème de façon globale, procédant à tester la pertinence d'un regroupement général des pratiques des élèves.

Pour ce faire nous avons entrepris une nouvelle analyse par correspondances multiples cette fois-ci à partir des quatre modalités exhaustives créées pour chaque discipline.⁵⁶⁶

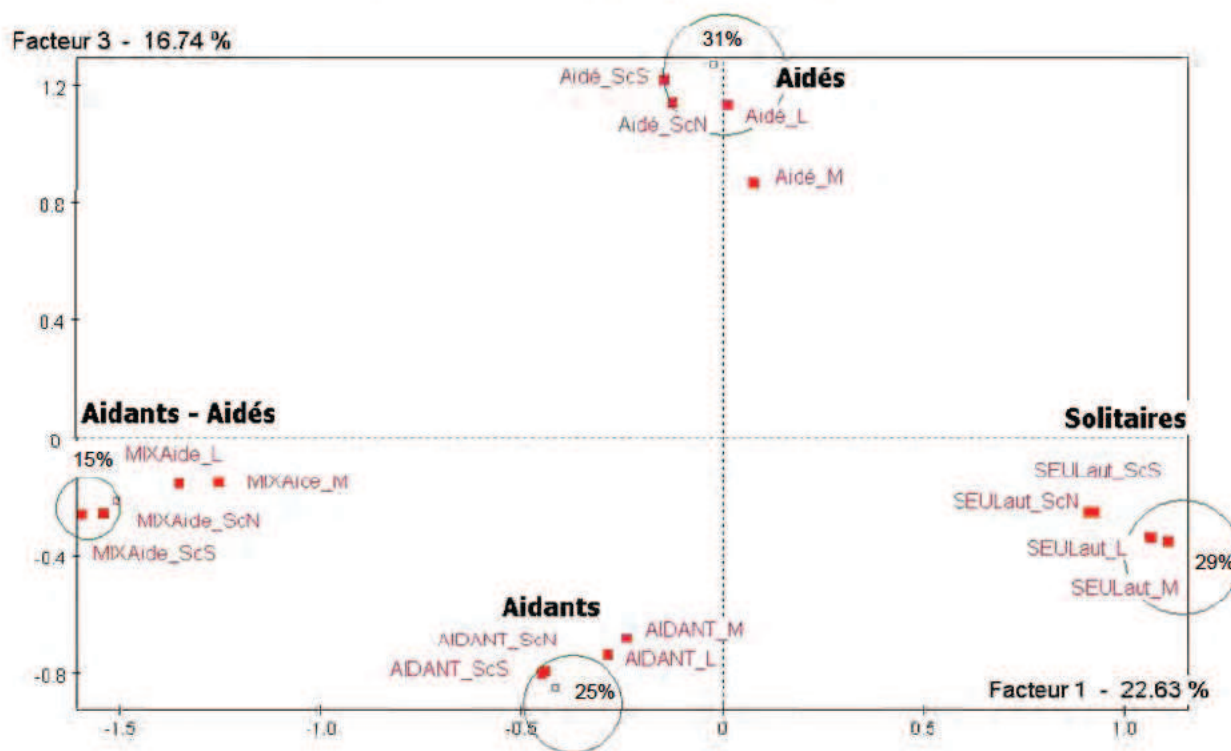
Les principaux résultats de cette analyse sont exposés au graphique n°18 qu'illustre deux axes factoriels sur lesquels se situent les coordonnées des catégories. Par souci de clarté nous ne présentons pas les points individus sur le graphique ni non plus le total

⁵⁶⁶ Cette analyse a été donc faite sur des données regroupées de la manière exposée au Tableau n°3 et non pas à partir des données originales. Ce choix prend en compte que la catégorisation proposée se base sur des considérations théoriques précises (i.e. isoler et hiérarchiser les pratiques d'interaction entre pairs), ce qui n'est pas le cas des données à l'état brut. Toutefois, une analyse de correspondances multiples à partir des données à l'état original trouve exactement la même tendance décrite par le Graphique n°4 suivant, mais avec une moindre inertie prise en compte ($\approx 23\%$ au lieu de $39,4\%$). Cette différence était néanmoins attendue.

des dimensions extraites, notamment la deuxième (cf. annexes). Cette dernière, bien que concordante avec les principaux séparations trouvées, était moins explicite que l'intersection du premier axe avec le troisième pour un gain d'inertie négligeable (+1,1%). Bref, il nous intéresse de retenir la concordance entre pratiques par matière, tout en illustrant à la fois la séparation en quatre sous-groupes généraux incluant les quatre disciplines.

Graphique n°4

Plan factoriel représentant le regroupement des élèves en quatre catégories (exhaustives et générales) à partir de leurs interactions déclarées pour étudier. (n=278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : cette analyse de Correspondances Multiples a été menée à l'aide du logiciel SPAD®. Elle illustre le positionnement des variables-modalités des catégories par discipline exposées au tableau n°3. Le plan factoriel ici montré est associé à près de 40% de l'inertie totale du nuage de points créée par les seize modalités regroupant le total d'individus-élèves. L'axe opposant les solitaires à ceux qui, autant aident autant sont aidés, résume 23% de cette inertie. L'autre axe, opposant les aidés aux aidants comprend 17% de celle-ci (l'axe n°2 considère 17% aussi, mais il place en proximité ces deux catégories). Les cercles illustrent la proportion du total d'élèves classé dans chaque nouvelle catégorie générale. Le petit carré vide correspond au centre de gravité de la (presque) même partition obtenue par le logiciel SAS® (Proc FASTCLUS). Cette dernière n'est montrée qu'à manière de référence car c'est l'analyse faite par le logiciel SPAD® et la classification en clusters ainsi proposée celles qui ont été retenues.

Le graphique n°4 montre cette division générale en quatre groupes qui font converger les pratiques liées à chaque discipline. Ainsi, ceux qui aident ont tendance à le faire dans les quatre matières, même si celle-ci ne résume pas le total des relations existantes (i.e., l'inertie résumée par les trois axes principaux est de 57,2%). Il est de même pour ceux qui travaillent en solitaire, ceux déclarant être aidés ou ceux qui, autant sont aidés, autant aident.

Notons que les résultats qu'illustre le graphique n°4 étaient tout à fait plausibles sur le plan théorique, mais cette confirmation empirique nous semblait fort nécessaire. De plus, cela nous a permis de regrouper les élèves à partir d'une procédure plus traditionnelle de création des clusters (i.e. itérative et, *a priori*, aveugle). Remarquons tout de même, que l'aide reçue est mieux représentée par l'axe trois de l'analyse, tandis que le deuxième axe représente mieux les variables liées à l'aide dispensée (cf. annexes). Bref, à partir de cette analyse nous avons pu classer chaque élève dans une catégorie selon son positionnement sur les seize coordonnées créées par l'intersection entre les quatre disciplines et les quatre sous-catégories que chacune considère. Nous avons donc une certitude plus robuste, et le moins arbitraire possible, sur le profil général de chaque élève vis-à-vis de ses manières d'étudier. Notons enfin que le graphique n°4 nous informe aussi sur la taille de chaque partition, montrant qu'un élève sur quatre aurait un profil globale d'aidant, tandis que près d'un sur trois serait aidé. Un 15% serait classé comme pratiquant davantage les deux types d'interaction, et un 29% assumerait un profil général d'étude éloigné des interactions avec leurs camarades.

Bien sûr, les variables que nous avons identifiées, de même que celles que nous avons construites, restent des mesures imparfaites qui ne constituent pas *stricto sensu* une observation des comportements ainsi objectivés. De plus, nous le savons, elles sont probablement polluées par d'autres perceptions subjectives des élèves que nous tenterons de saisir dans le chapitre suivant.⁵⁶⁷ Des regards plus approfondis s'imposent

⁵⁶⁷ Nous avons entrepris certaines preuves additionnelles de consistance. Celles-ci donnent raison aux choix faits. Par exemple, entre 1,2% et 2,5% des classes analysées montrait des situations d'incohérence absolue (i.e. « zéro aidés pour un ou plus d'un élève aidant » ou l'inverse). Ce chiffre diminue encore davantage (à <0,52% ; n=37) quand on ne considère que les classes urbaines à 20 élèves ou plus. Globalement, le ratio moyen aidé/aidant par classe est situé autour du nombre deux pour toutes les disciplines (i.e. deux étudiants aidés pour chaque étudiant aidant). De même, le ratio moyen par classe entre ceux qui interagissent et ceux qui ne le font pas (i.e. nombre d'étudiants qui interagissent d'une manière ou d'autre pour chaque élève qui

si l'on veut comprendre pourquoi les élèves interagissent d'une manière ou d'autre, quels bénéfices cela leur attire et quelle importance cela peut avoir pour leurs apprentissages. Nous essayerons d'y faire face dans les parties suivantes après un détour sur les dimensions scolaires subjectives que nous avons tenu fortement à intégrer dans nos analyses finales.

travaille en solitaire) serait de quatre en maths, de trois en langage et de deux pour le reste. Une mesure additionnelle pourrait être celle de prendre à part les classes inconsistantes, bien que leur permanence dans les analyses ne semble pas entraîner des biais. Enfin, malgré le fait que nos données ne permettent pas de savoir exactement si les élèves aident ou sont aidés par des camarades issus des mêmes classes ou en provenance d'autres classes, l'existence d'un nombre inférieur d'élèves aidés par rapport aux aidants (<30% des classes) peut être parfaitement due au fait que certains sont aidés par plusieurs de leurs camarades, par exemple.

CHAPITRE IX

Les dimensions subjectives du vécu scolaire, tentative d'objectivation

9.1 Des dimensions possibles à considérer

Le présent chapitre a pour but de rentrer, autant que cela soit possible, dans ce que l'école semble infliger ou avoir infligé préalablement aux individus. Ceci par la voie d'objectiver leurs sentiments – exprimés à un moment donné – envers eux-mêmes et envers l'école. Pour ce faire nous essayerons, d'abord, de bien établir lesdites dimensions à l'aide d'outils adaptés. A partir des possibilités offertes par notre base de données, nous avons décidé de construire, sous une approche exploratoire et empirique, une batterie d'indicateurs reliés à différentes dimensions subjectives des élèves chiliens de 8^{ème} grade en 2004. Toutefois, parmi la gamme de dimensions possibles nous avons décidé, en vue de ce qu'indique la littérature (cf. Partie II), de nous centrer plus spécifiquement sur deux : le bien-être exprimé par les élèves à l'école et la confiance en soi scolaire qu'ils y déclarent.

Nous allons donc donner suite aux tests de nos premières hypothèses à cet égard, c'est-à-dire, comprendre s'il est possible ou non de parler des dimensions tenables pour des analyses ultérieures. Autrement dit, des variables uniques, exclusives et significatives en elles-mêmes. Ainsi, il n'est pas anodin de rappeler ici que les interactions entre élèves que nous venons de regarder sont fort susceptibles d'être liées aux perceptions subjectives sur l'école, voire polluées par celles-ci. C'est le cas notamment des connaissances sur soi telles que l'estime que les élèves s'attribuent à eux-mêmes, mais c'est aussi le cas des sentiments de confort ou de malaise qu'ils expérimentent dans leur quotidien scolaire. D'ailleurs, l'importance de ces deux dimensions a été largement justifiée par la littérature. Cependant, plusieurs questions demeurent du côté des manières de les objectiver et de les opérationnaliser (cf. chapitres n°4 et n°5).

A partir des questions posées aux élèves, sur lesquelles, rappelons-le, nous n'avons eu aucune influence,⁵⁶⁸ nous allons essayer de maintenir un regard capable de cautionner la consistance des variables à construire, tout en étant moins ambitieux sur la construction de grandes dimensions composites.⁵⁶⁹ Ceci même au risque de ne pas avoir un portrait final complet, en nous voyant forcés d'ignorer certains liens soupçonnés d'exister entre toutes les possibles sous-dimensions subjectives. Ains, par exemple, une première distinction de base est donnée par le fait que nous n'allons pas prendre ensemble des questions plutôt rapportées à l'estime de soi (sous forme de confiance en soi) avec les questions reliées à la sociabilité des élèves, ou à leur goût déclaré pour l'école ou les disciplines. Une deuxième distinction est que les rapports avec les enseignants seront aussi pris à part, de même que pour le cas des déclarations sur les relations scolaires avec les parents.

En définitive, pour chaque élève nous allons construire sept dimensions (variables) subjectives, y compris les deux qualifiées comme principales. Ces différentes dimensions sont :

- Bien-être à l'école (BEE)
- Confiance en soi scolaire (CSS)
- Appui ou soutien de la part des parents tel qu'il serait ressenti
- Relations avec les enseignants en mathématiques et en langage (les autres disciplines n'ayant pas des données disponibles de ce point de vue)
- Attentes vis-à-vis de la scolarité postérieure (élèves, parents, enseignants)
- Rapports avec les disciplines selon l'affinité déclarée vis-à-vis de celles-ci, ainsi que selon l'importance qui leur serait accordée
- Raisons générales d'aller à l'école

Plusieurs étapes d'analyse et différentes méthodes ont été suivies et utilisées pour essayer de comprendre les phénomènes existants derrière chacune de ces dimensions.

⁵⁶⁸ Nous n'avons pas d'indications telles que la validation préalable des questionnaires appliqués, ou encore, la déclaration d'objectifs pour l'inclusion de telle ou telle question ou option. Donc, la prudence que nous défendons est celle d'assigner beaucoup d'importance à la manière dont les questions ont été posées. Notamment vis-à-vis des propositions incluses et de leur proximité spatiale dans l'instrument questionnaire (cf. annexes).

⁵⁶⁹ Nous avons testé des regroupements généraux de dimensions (i.e. sous l'hypothèse d'une « grande » dimension subjective 'unique' à l'école), mais cela nous renvoie toujours aux spécificités de chacune.

Cela en conformité avec la littérature, mais aussi, en tentant de saisir ce que les propres données indiquaient. Nous ne détaillerons pas l'ensemble de procédures, à l'exception des deux facteurs principaux. Toutefois, les analyses faites sont disponibles en annexe, notamment vis-à-vis du choix d'opérationnalisation de chacune de ces variables tenant à réduire le plus possible le degré d'arbitraire dans chaque démarche. De ce fait, certaines d'entre elles seront pensées sous une ou deux formes à la fois – faisant donc appel à des procédures statistiques distinctes –, tandis que d'autres seront prises de la façon la plus simple ou ordinaire. De même, celles-ci ne seront pas toutes considérées à la fois pour chacun des analyses ultérieures, compte tenu des recouvrements existantes mais aussi, du souci de parcimonie. Une description résumée est disponible sur l'encadré n°4 avec l'ensemble de variables considérées pour les analyses.

9.2 La définition empirique du Bien-être à l'école des élèves (BEE)

Le tableau n°4 présente les propositions de réponses à la question choisie pour construire un indice de bien-être à l'école. De même, y sont notées les proportions générales pour chaque niveau d'accord déclaré sur les quatre options possibles. Certainement les huit propositions dont nous disposons ici contrastent fortement avec les questionnaires multidimensionnels et pré-testés, souvent utilisés par la recherche sur les questions du bien-être à l'école (cf. Hascher, 2008 ; Konu et Lintonen, 2006 ; Engels et al., 2004). Toutefois, ces questions apportent une information très utile sur les rapports et sentiments des élèves vis-à-vis de leur quotidien scolaire. L'inclusion des questions reliées, d'une part, à la sociabilité, et d'autre part, à l'ennui scolaire, au plaisir y obtenu, ainsi qu'au fait de se sentir (ou non) explicitement rejeté par les autres, peut nous autoriser à regarder de manière générale le bien-être des élèves à partir de ces données. Autrement dit, notre indicateur serait pertinent dans la mesure où le sentiment global qu'il capture serait le résultat de plusieurs conditions plus ou moins présentes dans ces questions (et dans leurs réponses). Des questions reliant sociabilité, ennui, goût ou sens d'appartenance, entre autres.

Tableau 4

Réponses à la question : « Dans ton établissement, dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacune des situations suivantes ? »
En pourcentage. (278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)

PROPOSITION	Très d'Accord	D' Accord	En Désccord	Très en désaccor d	TOTAL
(1) J'y fais des amis facilement	46,1	42,8	8,4	2,7	100
(2) Je m'y sens bien	48,5	41,4	7,5	2,6	100
(3) Je m'y sens étranger et déplacé	9,3	16,4	37,4 (*)	36,9	100
(4) Mes camarades pensent que je suis sympa	34,1	52,0	10,2	3,6	100
(5) Je me sens seul	8,7	12,4	32,1	46,8	100
(6) J'aime bien y aller	39,9	43,4	10,5	6,2	100
(7) Je m'y ennueie	12,3	25,9	38,2	23,6	100
(8) Ils m'ont donné un surnom qui me dérange	19,2	16,0	27,3	37,5	100

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : 37,4% d'élèves déclare être « *En désaccord* » avec l'affirmation « *Je me sens étranger et déplacé* » dans son établissement. Les propositions de réponse sont exposées dans le même ordre avec lequel elles ont été présentées aux élèves. De même, les questions sont rangées dans l'ordre original.⁵⁷⁰

Suivant notre intuition, le tableau n°4 nous montre que l'on peut penser, *a priori*, à deux sous dimensions d'un potentiel indice de bien-être scolaire. De fait, nous avons distingué les propositions faisant partie de chacune d'entre elles. Celles qui sont sur fond blanc nous parlent davantage d'une généralisation du bien-être (« *J'aime bien d'y aller* », « *Je m'y sens bien* ») ainsi que de la capacité à avoir des liens amicaux à l'école (« *J'y fais des amis facilement* ») et d'une perception de soi-même positive à cet égard (« *Mes camarades pensent que je suis sympa* »). En revanche, celles que nous avons mis sous fond gris signalent de situations explicitement désagréables (« *On m'a donné un surnom qui me dérange* »), de même que les sentiments qui vont avec (« *Je me sens seul* »

⁵⁷⁰ Notons que les propositions (1) (2) (3) et (5) sont présentes avec une rédaction très semblable sur l'enquête PISA 2000, tandis que la proposition (4) y est formulée d'autre manière (i.e. « *Je sens que j'en fais partie* »). De plus, PISA 2000 considère explicitement la formulation : « *Je me sens comme un étranger (ou exclu de ce qui se passe)* ». Ainsi, le recouvrement n'est pas total et l'orientation semble plus générale dans le cas de l'enquête SIMCE 2004. Remarquons que si l'on compare PISA 2000 et SIMCE 2004 à cet égard, les réponses — additionnées faute de plus de précision — sont toutefois assez semblables entre les deux enquêtes. Ceci pour les cinq propositions concernées (n°1, 2, 3, 4 et 5 sur le Tableau N°4) quoi que avec moins d'élèves dans les conditions les plus négatives (i.e. solitude, étrangeté, etc.) dans le second cas. Ces différences peuvent tenir éventuellement aux différents grades du parcours scolaire analysés (8^{ème} v/s ≈ 10^{ème} grade pour PISA).

et « *Je me sens étrange et déplacé* »), ou encore, elles pointent directement l'ennui pur et simple (« *Je m'y ennui* »).

Bien entendu, cette division reste encore intuitive et arbitraire. D'ailleurs, la combinaison entre ces propositions peut être multiple pour un même élève qui, par exemple, s'ennui à l'école mais qu'en même temps y a beaucoup d'amis. D'ailleurs, on pourrait rétorquer que le rejet de l'école et la sociabilité sont des aspects qui peuvent aller ensemble, ce qui est probablement vrai à un certain niveau. Encore une fois, nous serons confrontés aux choix qui s'imposent à toute réduction de la réalité à des fins analytiques cherchant à trouver les lignes de force que représenteraient le mieux la réalité.

Toujours est-il que rien ne nous autorise pour l'instant à penser que ces propositions, groupées à partir d'une même question, représentent réellement une dimension commune. En même temps, nous sommes en quête d'un indice composite qui puisse, d'un côté, être expliqué, et d'autre côté, nous permettre de classer la population d'élèves. Ainsi, avec ce matériel brut, nous allons procéder à tester par différents moyens notre hypothèse opérationnelle sur l'existence d'une variable latente qui s'exprimerait à travers les réponses données par les individus face à ces propositions. Tout d'abord nous avons mis toutes les réponses dans un même sens, positive à l'occurrence, ce que signifie que celles sous fond gris sur le tableau n°4 deviennent négatives (e.g. « *Je m'y sens seul* » passe à « *Je n'y me sens pas seul* »). Pour des raisons pratiques, l'échelle ordinale de Likert à quatre niveaux va être prise comme continue.

Le tableau n°5 illustre, d'une part, la matrice de corrélations ordinales (de Spearman dans ce cas), et d'autre part, la valeur moyenne et l'écart type des réponses allant de 1 (« *très en désaccord* ») à 4 (« *très d'accord* »). Il nous informe donc sur le degré de relation que l'on peut observer entre les propositions, toutes placées dorénavant sur une même échelle et un même sens. En même temps, il nous indique la moyenne générale et la dispersion de chacune. Il devient intéressant de noter que les corrélations ne sont pas trop élevées mais qu'elles reflètent quand même une certaine structure et des liens concrets. Par exemple, la proposition « *Je m'y sens bien* » est corrélativement bien corrélée avec « *J'aime bien d'y aller* » ($r=+0,36$), « *Je m'y sens bien* » ($r=+0,31$) et avec « *Ils pensent que je suis sympa* » ($r=+0,30$). De plus, elle l'est davantage qu'avec les quatre

autres quatre propositions. A l'opposé « *Je ne me sens pas seul* » serait plus lié à « *Je ne me sens pas étranger* » ($r=+0,44$), « *Je ne m'y ennue pas* » ($r=+0,30$), et « *Ils ne m'ont pas mis un surnom qui me dérange* » ($r=+0,23$), qu'aux quatre premières propositions. Cette structure, à quelques exceptions près, tend à se répéter pour chacune des propositions de chaque sous-groupe noté au tableau n°5.

Tableau 5

Moyenne, écart-type et matrice de corrélations de Spearman pour les huit propositions (en positif) face à la question : « Dans ton établissement, dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacune des situations suivantes ? » (278476 élèves) (8ème grade - 2004) ⁵⁷¹

PROPOSITIONS REDRESSÉES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
<i>Moyenne</i>	3,3	3,4	3,2	3,2	3,0	3,2	2,7	2,8
<i>Écart-type</i>	0,7	0,7	0,7	0,8	1,0	1,0	1,0	1,1
<i>Alpha de Cronbach = 0,632</i>								
(1) J'y fais des amis facilement	--							
(2) Je m'y sens bien	0,31	--						
(3) Ils pensent que je suis sympa	0,38	0,30	--					
(4) J'aime bien d'y aller	0,22	0,36	0,23	--				
(5) Je n'y me sens pas étrange	0,07	0,18	0,09	0,07	--			
(6) Je n'y me sens pas seul	0,16	0,21	0,19	0,08	0,44 (*)	--		
(7) Je ne m'y ennui pas	0,07	0,18	0,09	0,19	0,25	0,30	--	
(8) Pas de surnom fâcheux	0,07	0,08	0,09	-0,01	0,20	0,23	0,17	--

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : les degrés d'accord avec la proposition « *Je n'y me sens pas étrange* » son corrélés positivement et de manière importante avec ceux de la proposition « *Je n'y me sens pas seul* » (r de Spearman de +0,44). Les propositions de réponse sont présentées en deux groupes. Toutes les corrélations sont significatives à $p<0,0001$). Le coefficient Alpha de Cronbach a été estimé sur une matrice identique mais portant sur des corrélations de Pearson. Les valeurs sont presque les mêmes, et plus important encore, leurs mesures expriment les mêmes rapports (r de Pearson entre elles $>0,99$) (cf. annexes).

En outre, toutes les affirmations ont tendance à se lier positivement entre elles, sauf pour un cas très légèrement négatif (entre « pas de surnom fâcheux » et « j'aime bien y aller »). En même temps, les moyennes nationales nous informent sur le degré d'accord du total d'élèves pour chacune des affirmations. Celui-ci se situe globalement autour du trois (i.e. « d'accord » → 3,09) ce qui représente un niveau plus que moyen mais pas

⁵⁷¹ Voir en annexes les critères utilisés pour remplir le 11% des données manquantes dans ce cas.

élevé non plus. Nous avons aussi une idée plus précise de la dispersion dans ces degrés d'accord/désaccord à travers des respectifs écarts-types. De cette façon, notons que le sous-groupe en gris sur le tableau n°5 tend à être plus dispersé (écarts types autour de 1) que son contraire (écarts-types autour de 0,7).

Notons que la constitution de cette matrice de corrélations nous permet d'entreprendre d'autres analyses, partant pour l'indicateur de consistance interne. De fait, la valeur de l'Alpha de Cronbach est de 0,632 considérant les huit items pris de manière standardisée (i.e. avec une variance égale à 1).⁵⁷² Ce premier regard nous permet de qualifier autant la cohérence de l'ensemble que l'apport de chaque item ou proposition à la mesure de la dimension commune. Notons d'emblée qu'aucune amélioration importante de cet indicateur est à atteindre du fait de faire sortir un item de l'ensemble.⁵⁷³ Ensuite, pour ces huit affirmations nous avons fait trois estimations. D'abord, une pour le total, puis une pour chacun des sous-groupes établis *a priori*. Donc, celui lié à la sociabilité et à se sentir plutôt à l'aise à l'école (fond blanc sur le tableau n°5) montre un Alpha de 0,624, tandis que celui plus penché vers le non-isolement totalise un Alpha égal à 0,587. Bref, nous avons retenu nos huit propositions d'origine et considéré que si bien les Alpha rencontrés n'étaient pas tout à fait satisfaisants, ils reflétaient dans une proportion importante une dimension commune (i.e. <0,7 mais >0,55).

Certes, cette analyse ne représente pas une estimation incontestable des liens mais on ne peut pas non plus, en tirer comme conclusion qu'il n'existe pas de lien significatif entre ces propositions. Hélas, nous n'avons pas d'autre option de données, ce qui nous amène à entretenir une vision plutôt optimiste de ce résultat. D'ailleurs, il est possible que la taille de notre population, additionné au caractère réduit de l'échelle de Likert utilisée, conspirerent tous les deux contre l'obtention d'un meilleur résultat. Toujours est-il que nos constats pourraient inviter au futur à améliorer l'instrument, c'est-à-dire, la qualité des items.

⁵⁷² Notons que la valeur du coefficient avec les données à l'état brut est de 0,6176 (et de 0,6189 pour les données sans remplissage à l'état brut).

⁵⁷³ L'élimination de l'item « *pas de surnom fâcheux* » comportait une légère amélioration du Alpha (de 0,632 à 0,634) que nous avons décidé de considérer totalement négligeable compte tenu de l'information que cette proposition peut contenir par elle-même vis-à-vis du sentiment de bien-être à l'école des élèves.

A partir de ce qu'on vient de dire, un troisième niveau d'analyse s'impose, cherchant cette fois-ci à construire une mesure adéquate du sentiment de bien-être à l'école. Ce niveau correspond dans notre cas à l'analyse factorielle (cf. annexes). Celle-ci a l'avantage de quérir, sans *a priori*, les liens entre les items pour permettre ensuite de construire un ou plusieurs indices communs, fiables, consistants et continus. Cette dernière propriété présente l'avantage, par exemple, de pouvoir mieux discriminer le placement des élèves, ainsi que de mieux les classer.

L'analyse factorielle entreprise ici nous donne un MSA pour l'ensemble de 0,704, ce qui est qualifié comme moyen et plus qu'acceptable pour entreprendre l'analyse (Durand, 2003).⁵⁷⁴ Parmi les méthodes d'extraction factorielle comparées (cf. annexes) nous avons choisi l'Alpha factorisation. Ceci en considération que nous cherchons des dimensions cohérentes et que les corrélations entre les facteurs ainsi obtenus et ceux obtenus par les autres méthodes, étaient très élevées (r de Pearson $\geq 0,998$),⁵⁷⁵ tout en ayant quelques avantages en plus.⁵⁷⁶ Autrement dit, le positionnement des individus sur les coordonnées factorielles est presque identique d'une méthode à l'autre, de même que les variables ne changent guère leur positionnement et relations vis-à-vis des axes. Mais non plus, vis-à-vis de leurs rapports aux variables originales.

Le graphique n°5 et son tableau annexe nous montrent différents indicateurs et résultats de la solution factorielle obtenue à partir de la méthode choisie. Il présente les indices MSA et les Communautés (*Communality*) de chaque variable ou item, tandis que l'image illustre la structure des corrélations partielles entre les affirmations d'origine, d'une part, et chaque facteur, d'autre part. Autrement dit, cela montre l'apport de chaque item à définir chacune des dimensions, et donc, à la nommer. De

⁵⁷⁴ En outre, le *reliability coefficient* de Tucker et Lewis (méthode ML) est de 0,85, et le test de Bartlett donne un χ^2 de 266371 (à $p < 0,0000$, 28 ddl.), ce qu'indique qu'il existe, au moins, un facteur commun exprimé par ces items. Pourtant, l'indice Déterminant de la matrice montre une valeur plutôt élevée (0,384) qui nous rappelle les limitations existantes.

⁵⁷⁵ Cela est vrai pour les méthodes ULS et ML. Pour l'extraction en composantes principales ou ACP, le r de Pearson entre les respectifs facteurs est de 0,95 (i.e. entre les mêmes dimensions). D'ailleurs l'extraction voie ACP nous donne des communautés plus élevées que chez les autres méthodes mais elle nous impose la condition d'indépendance entre les axes, ce qui semble contrevenir les données (cf. Tableau n°5).

⁵⁷⁶ Par exemple, quand on considère la proportion des résidus dit hauts (i.e. $\geq |0,05|$) (matrice créée v/s matrice originale). Pour l'extraction voie Alpha factorisation, seulement 14% de résidus se classent dans une telle situation, chiffre moindre (ULS) ou équivalente (ML) aux autres méthodes. Autrement dit, les buts de l'analyse factorielle semblent mieux satisfaits (cf. annexes).

fait, les deux dimensions sur le graphique n°5 se prêtent à une interprétation plutôt aisée.

Notre hypothèse initiale se voit ainsi confirmée : il existe bien deux sous-dimensions rendant compte du sentiment du bien-être à l'école. D'un côté, celle qui est plus générale et liée davantage à la sociabilité et à des situations comme l'auto perception de popularité à l'école. D'autre côté, celle qu'exprime le sentiment de ne pas s'y sentir déplacé et mal à l'aise, voire, isolé. Cette structure à deux groupes, chacun associé à une sous-dimension, est d'abord confirmée par les corrélations des sous-dimensions factorielles avec les variables originales ou *structure de référence*. Puis, par la *structure factorielle* proprement dite ou structure de charges ou saturations après rotation des axes. En effet, la *structure factorielle* indiquée au tableau en bas du graphique n°5 montre ce que dans le jargon des analyses factorielles est la *complexité* ou *simplicité* des résultats (Durand, 2003 ; cf. annexes). Nous avons effectivement deux sous-dimensions ou facteurs plutôt clairs (i.e. chaque variable n'est reliée à $\geq |0,3|$ qu'avec un seul axe). Par conséquent, nous pouvons nous servir des deux échelles de bien-être à l'école ici construites.

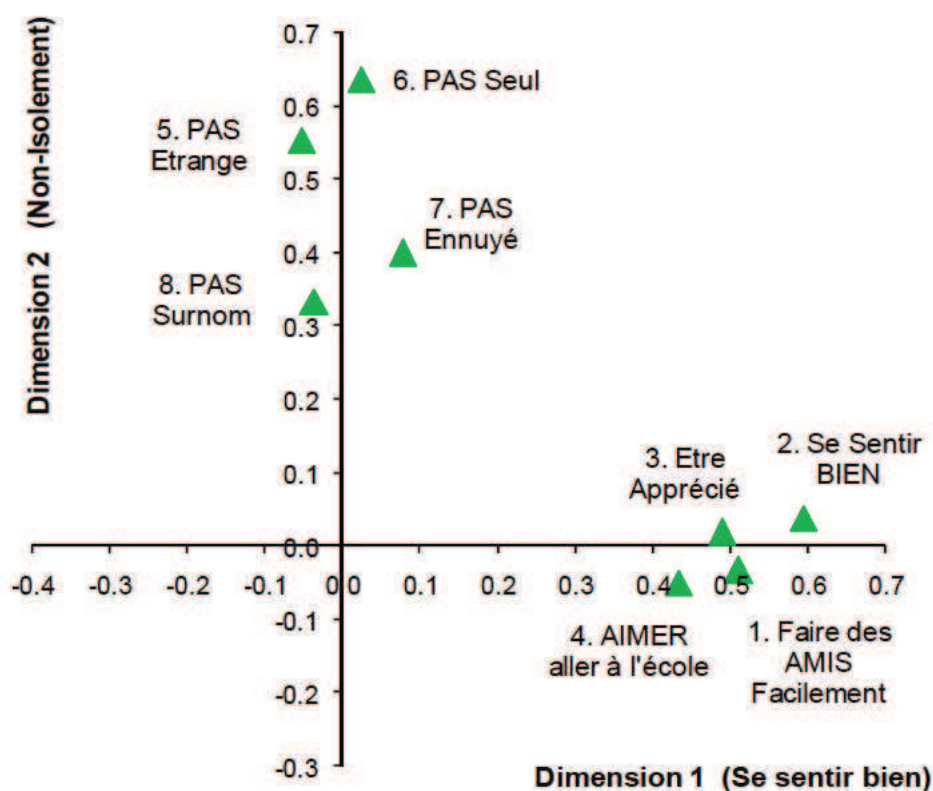
Si nous confirmons nos hypothèses initiales, la *structure factorielle* témoigne que les rapports entre items et sous-dimensions nous permettent de nommer ces dernières.⁵⁷⁷ Nonobstant, il faut noter que cette structure factorielle nous parle aussi du lien entre variables comme un tout, avec des valeurs proches de 0,3 pour le cas de « se sentir bien » (charge égale à 0,27 pour la dimension n°2) et « ne pas se sentir seul » (0,28 pour la dimension n°1). Il s'agit justement des deux items qui permettent de mieux comprendre le sens de chacun des axes auxquels ils n'appartiennent pas en priorité. A notre avis, cela ne peut être interprété que comme le lien existant à la base entre toutes les réponses données par les élèves, notamment, à la lumière du contenu des propositions.

⁵⁷⁷ Notons au passage que l'item (8) « Pas de surnom fâcheux » a une proportion de variation commune assez faible (0,12). Pourtant, nous ne sommes pas amenés à retirer cette variable de l'analyse car, comme nous l'avons déjà dit, elle représente un apport d'information ce qui se reflète bien dans son MSA (0,76).

Graphique n°5

Plan factoriel représentant les deux dimensions obtenues par Alpha Factorisation, puis par rotation oblique Harris-Kaiser, ainsi que les coordonnées des variables originales pour ces deux dimensions ou axes (*reference structure*). Des indices d'adéquation ainsi que la structure de la solution factorielle finale sont aussi présentés en bas.

(n=278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



	MSA	Communautés	Structure Factorielle	
			Dim1	Dim2
(1) Faire des amis facilement	0,70	0,29	0,54	0,16
(2) Se sentir bien à l'école	0,73	0,43	0,65	0,27
(3) Être apprécié	0,72	0,29	0,53	0,21
(4) Aimer aller à l'école	0,68	0,20	0,45	0,11
(5) Ne pas se sentir étrange	0,67	0,33	0,16	0,57
(6) Ne pas se sentir seul	0,68	0,48	0,28	0,69
(7) Ne pas se sentir ennuyé	0,74	0,22	0,24	0,46
(8) Ne pas recevoir un surnom	0,76	0,12	0,09	0,34

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : l'indice MSA nous informe sur le degré de pertinence de chaque item pour participer à une analyse factorielle. La *structure de référence* des axes, après rotation, est illustrée sur le graphique (sachant qu'ici, ils sont corrélés entre eux, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas tout à fait indépendants). D'un point de vue des *communautés* (ou variances communes) trouvées, aucune d'elles ne dépasse la valeur 1 ce qui est bon signe de l'ajustement du modèle. A leur tour, les valeurs les plus élevées servent à l'interprétation des axes que nous avons nommés de la sorte. Enfin, la *structure factorielle* illustre la relation de chaque sous-dimension estimée avec les variables originales, ce qui sert aussi à comprendre à quel degré chacune de ces dernières est représentée par les premières.

Enfin, rappelons qu'un des choix de notre rotation des axes factoriels originaux était celui d'admettre une corrélation entre les dimensions (i.e. rotation oblique), au cas où celle-ci serait reflétée par les données. Les deux sous-dimensions obtenues sont en effet corrélées, bien qu'à un degré pas trop élevé ($Rho=0,364$). Encore une fois, ceci nous semble tout à fait cohérent avec la réalité et nous rappelle que nous avons une séparation davantage analytique que, bien que confirmée et très importante en soi, porte sur une situation finalement convergente (i.e. un sentiment de bien-être à l'école global).⁵⁷⁸

Finalement, avec tous ces résultats, nous sommes en mesure de considérer les échelles des coordonnées factorielles des individus que, rappelons-le, ne seraient qu'un indicatif du sentiment de bien-être à l'école des élèves pour les deux sous-dimensions trouvées. En effet, ce positionnement n'est pas immuable ni infaillible car la solution trouvée est une parmi d'autres. Mais si elle n'est pas démentie par les données nous pouvons la considérer (Durand, 2003), d'autant plus que les différentes méthodes convergent.

Le graphique n°6 expose la distribution et les coordonnées des élèves pour les deux sous-dimensions, de manière à avoir à l'esprit le caractère de la variable continue latente que nous utiliserons pour des analyses ultérieures. En effet, nous n'allons pas utiliser en détail tout de suite toutes les informations obtenues par notre démarche visant à confirmer l'existence d'un indicateur possible et cohérent du bien-être à l'école des élèves. Ainsi, sur le graphique n°6 nous apprécions d'abord, le sens de la relation de dépendance entre les deux sous-dimensions. D'une manière délibérée nous avons choisi de placer l'axe « se sentir bien – avoir des amis » à la place souvent réservée aux variables explicatives. Puis, nous avons placé la sous-dimension de « non isolement » sur l'autre axe. Cette dimension, nommée ici comme « non-isolement » pourrait être pensée aussi comme « sens d'appartenance à l'école » (suivant une partie de la littérature ; cf. chapitre n°5). La relation entre les deux semble aller dans un sens cohérent, c'est-à-dire, par exemple, au fur et à mesure que les élèves ont davantage d'amis ils se sentent moins isolés. Ainsi, en dépit du fait que les deux sous échelles se distinguent, le lien entre ces deux sous-dimensions reste cohérent tant d'un point de

⁵⁷⁸ Notons aussi que la méthode Alpha factorisation possède la propriété de nous fournir un coefficient de fidélité pour chaque facteur, indicateur de sa consistance interne. Leurs valeurs respectives sont 0,93 et 0,71.

vue théorique qu'empirique. Bien sûr, il existe une marge importante de variabilité et des situations diverses dans la relation de ces deux sous-variables. Toujours est-il que notre intérêt, bien que portant sur le phénomène du sentiment de bien-être comme un tout, se place davantage sur le groupe d'élèves qui est mal à l'aise dans les deux dimensions (i.e. qui exprime des valeurs fortement négatifs pour les deux axes).

Ainsi, au lieu de choisir une ou l'autre, nous avons décidé de créer un indice composite nous renvoyant à une seule dimension. Cette nouvelle variable correspond à la somme des deux dimensions et elle est aussi illustrée sur le graphique n°6. Certes, on pourrait nous reprocher de redevenir un peu à l'origine, mais cela n'est pas le cas en vérité. Sans doute, par exemple, on aurait pu demander aux procédures de factorisation de n'extraire qu'une seule dimension,⁵⁷⁹ mais ce choix sous-entend une démarche, par définition, moins heuristique vis-à-vis des composantes du sentiment de bien-être à l'école. En effet, tester dès le départ deux sous-dimensions nous a permis de mieux comprendre ce que les données portent comme informations significatives (cf. tableaux n°4 et n°5).

De fait, les deux sous-dimensions mises en évidence seront sans doute utiles pour d'autres travaux sur le sujet. Cela montre toutefois que, seulement une fois que nous avons creusé un peu dans les données et que nous avons observé ce qu'elles montrent, il devient pertinent de redevenir, avec précaution, à se poser la question d'une seule grande dimension exprimant le bien-être à l'école des élèves. De cette manière la solution que nous proposons, bien que n'étant pas parfaite, rend compte de la position de chaque individu sur les deux échelles, annulant quelque peu les valeurs trop contradictoires et renforçant ceux qui vont dans la même direction. Cette perte d'information (représentée par la droite de régression sur le graphique n°6) est un prix à payer pour avoir une seule mesure, sachant que nous pouvons toujours revenir aux deux échelles originales.

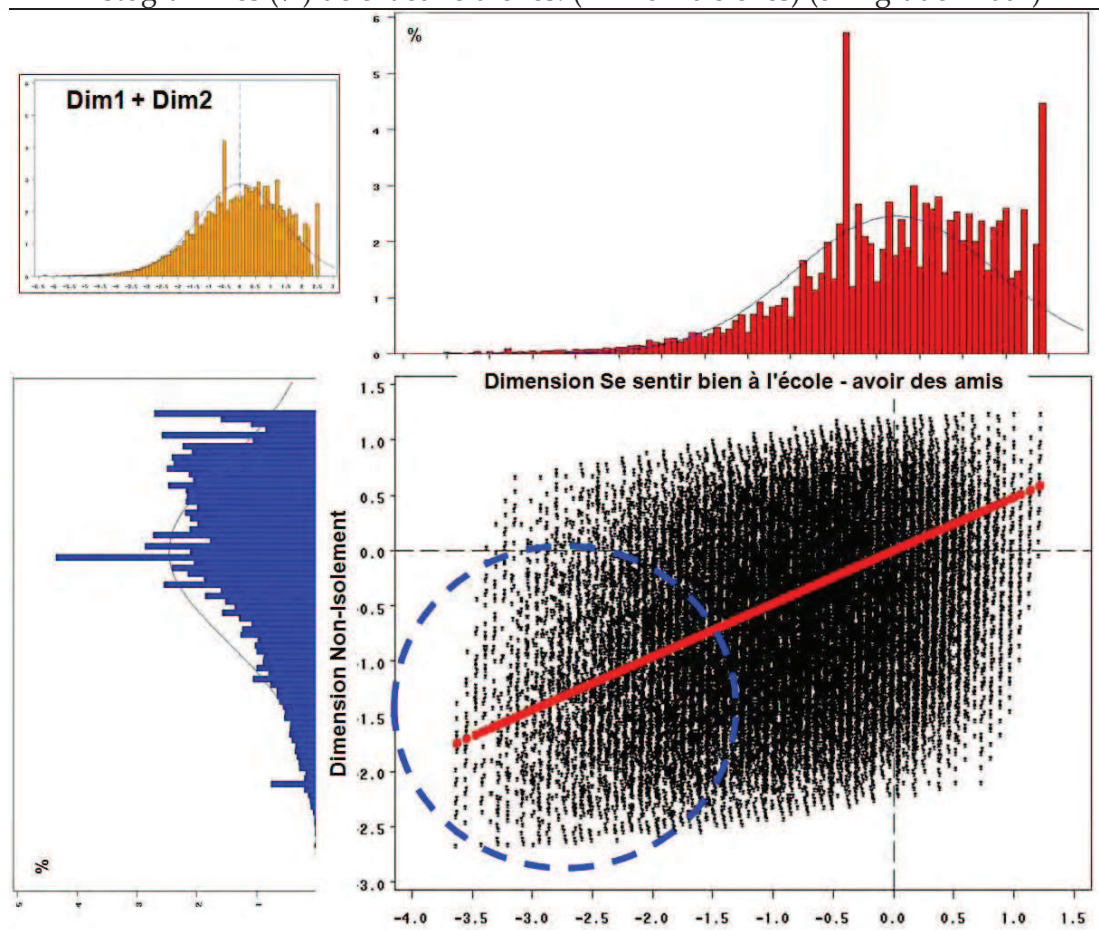
Pour la suite nous allons nous servir du caractère continu de cette échelle « additionnée » du sentiment de bien-être à l'école. En effet, de par sa capacité

⁵⁷⁹ Notons d'ailleurs que, dans ce cas, ceci n'était possible que pour les méthodes ML, ULS et ACP, mais pas pour l'Alpha Factorisation. Les corrélations de Pearson entre les résultats de ces trois méthodes (en leur demandant de produire un facteur unique) et la somme de sous-dimensions que nous avons entrepris (cf. Graphique n°6), oscillent d'ailleurs entre +0,987 et +0,996.

discriminatoire entre individus elle nous permet de segmenter la population en tranches plutôt équivalentes. Ces regroupements nous indiquent alors, le plus objectivement possible, qui rapporte le plus de bien-être à l'école et qui en rapporte le moins pour l'ensemble du système scolaire chilien (i.e. 8^{ème} grade en 2004). Par conséquence, nous avons entrepris une division du total des effectifs en trois tiers selon leur niveau de bien-être. Cette partition est représentée plus loin sur le graphique n°7.

Graphique n°6

Plan factoriel représentant les coordonnées factorielles des élèves sur les deux dimensions extraites à partir de la méthode Alpha Factorisation, ainsi que les histogrammes (%) de chacune d'elles. (n=278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : l'ensemble des élèves analysés est placé sur chaque graphique. Au centre on peut apprécier leur positionnement simultané pour les deux sous-dimensions de bien-être créées après une Alpha factorisation avec rotation oblique (Harris-Kaiser). Les histogrammes latéraux montrent les courbes de densité de chaque facteur extrait. Au centre, on voit aussi la droite de régression entre ceux-ci. Les élèves ayant des basses valeurs pour les deux sous-dimensions sont encadrés. L'histogramme en haut à gauche montre la densité de l'addition des deux sous-dimensions. Dans chaque cas la courbe normale est montrée comme référence.

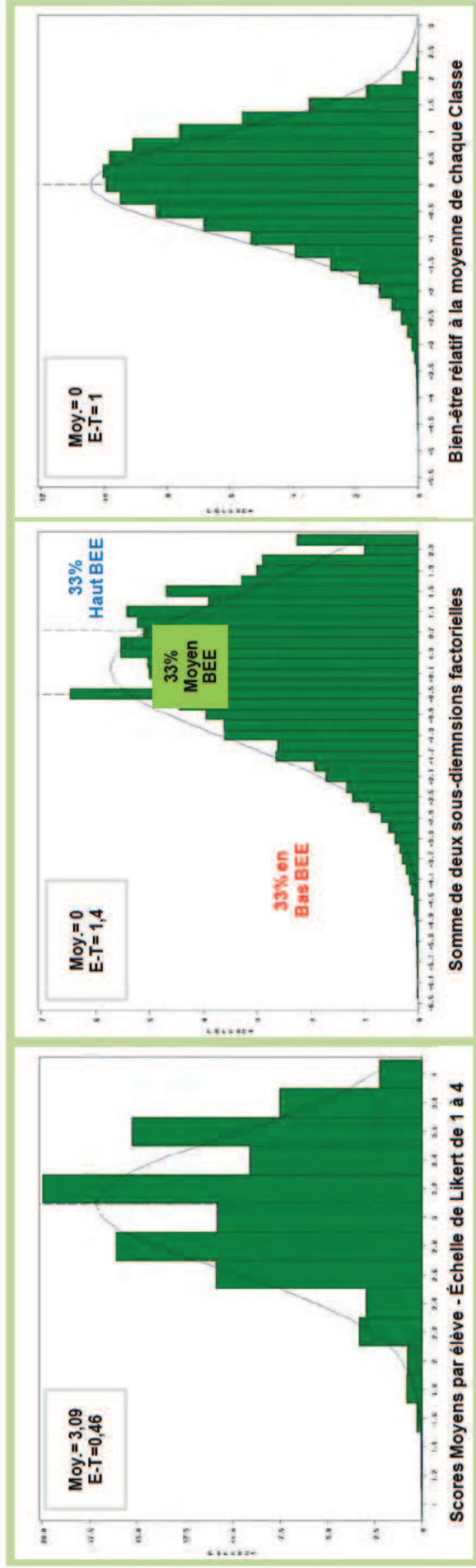
Disons enfin que, parmi les raisons pour prendre le choix d'établir trois catégories ordinales de positionnement relatif des élèves, il se trouve le faible nombre d'items pour saisir le phénomène du bien-être à l'école (8). A notre avis, ceci invite à la prudence, notamment pour regarder l'impact de ce sentiment sur les acquis scolaires.

Le graphique n°7 cherche à résumer ce que l'on a fait jusqu'ici. En effet, on y montre à l'œil, les différences entre une échelle correspondant aux valeurs moyennes de l'échelle Likert originale (à gauche), et l'indice de bien-être à l'école construit par l'addition des deux sous-dimensions extraites par AF (au centre). Enfin, nous avons ajouté une troisième approche possible, construite à partir de l'analyse préalable. Cette perspective du sentiment de bien-être plaiderait pour assumer qu'une telle perception est contingente à la réalité de chaque environnement (classes et écoles) plutôt que constituer une mesure d'ordre général (ou à l'échelle du pays si l'on veut). Bien que nous ayons déjà fait notre choix principal, nous faisons mention de cette approche car elle mérite de l'attention en termes théoriques mais aussi pratiques.

Théoriques, parce qu'effectivement on pourrait se demander à quel niveau et dans quels moments cela prend du sens de parler d'un tel ressenti scolaire. Par exemple, si l'on interprète ce sentiment comme « sens d'appartenance », il est plus logique d'accepter une échelle générale pour en tirer des conclusions globales. Pratiques, car nous pouvons poser que si l'on veut, par exemple, tester les différences de bien-être scolaire dérivées des pratiques intra-établissement telles que les regroupements en classes de niveau, on ne saurait pas s'en passer d'une approche de ce type (i.e. de comparer le bien-être des élèves comme un sentiment relatif à ceux qui partagent un même cadre contextuel). Toutefois, et malgré ces disquisitions que nous avons tenu à présenter ici comme preuve du recul nécessaire, il faut avouer que les trois échelles présentées sur le graphique n°7 sont très fortement corrélées entre elles. De fait, leurs r de Pearson oscillent entre 0,92 et 0,97, sachant que cette dernière valeur correspond au rapport entre l'échelle de Likert originale (à gauche) et notre dimension additionnée (au centre). Toutefois, comme il est possible de l'imaginer, cette forte relation ($R^2=0,93$) cache une diversité pour chaque niveau placé dans l'échelle originale. Cela nous rappelle l'importance de regarder non seulement la force et le sens des relations, mais aussi leur forme ou allure, ce que nous avons tenu de faire sur le graphique n°7.

Graphique n°7

Histogrammes de trois différentes manières de penser la mesure du sentiment de Bien-être à l'école (BEE).
(n=278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : les trois échelles correspondent à trois manières d'objectiver sur une échelle continue le Bien-être ressenti par les élèves et exprimé à partir des huit propositions originales. L'histogramme à gauche va de 0% à 20% pour l'axe des ordonnées et va de 1 à 4 pour l'axe des abscisses. Quant à lui, l'histogramme central va de 0% à 7%, puis de -6,5 à 2,5 respectivement. Il correspond à notre variable de choix, montrant aussi les sous-divisions de la population en trois tiers plutôt égaux (i.e. conditions de Bas, Moyen et Haut Bien-être). Sa moyenne est 0 et son écart-type 1,4 pour l'ensemble des effectifs considérés. Enfin, l'histogramme à droite (0% à 12% pour l'axe « y ») correspond à une mesure dérivée de l'antérieure où le score factoriel de chaque élève a été rapporté à la moyenne de sa classe (i.e. centré au niveau classe). Cela établit une mesure plutôt contingente du sentiment de bien-être. Ici nous présentons une centration au niveau classe, mais celle-ci reste fort semblable à la centration au niveau école (r de Pearson = 0.984). Cependant, comme cela a été indiqué nous allons travailler davantage avec la mesure notée au centre et issue de l'addition des deux sous-dimensions factorielles extraites auparavant. Plus tard, nous allons assigner à cette mesure une variance égale à 1 avec une moyenne fixée à 0. De même, rappelons que nous allons nous servir des trois niveaux ou conditions construits à partir d'elle.

9.3 La définition empirique de l'estime de soi scolaire des élèves (CSS)

Comme indiqué, l'autre mesure que nous considérons fondamentale pour la suite de nos analyses est l'estime de soi académique des élèves, manifestée ici à l'égard du travail scolaire en général. Dans ce cas, notre démarche de construction et d'analyse est la même suivie pour la dimension de Bien-être à l'école (BEE). Le tableau n°6 illustre les pourcentages pour chacune des réponses possibles face aux huit propositions rapportées (*a priori*) à cette nouvelle dimension. Dans le cas présent, nous avons aussi pensé à une sous-division préalable des items en les plaçant sous fond gris ou blanc sur le tableau n°7. Si les premières semblent s'approcher de ce que l'on pourrait qualifier comme degré d'effort consenti au moment d'étudier, les secondes seraient davantage en rapport avec la confiance en soi scolaire proprement dite (i.e. le fait de se sentir capable de réussir).

Notons d'emblée que les pourcentages par option de réponse face à chaque proposition semblent conforter ce que la littérature qualifie comme une sorte d'autoprotection de l'image de soi-même (Bressoux et Pansu, 2003 ; cf. chapitre n°4). Ceci serait notamment le cas des items notés comme n°3, n°4 et n°2, où l'idée centrale implicite est : « si je me le propose, je peux y arriver ». En effet, ces propositions cumulent des pourcentages très élevés quand on additionne les modalités « toujours » et « fréquemment » (respectivement, 92%, 85% et 84%). De plus, les différences entre celles-ci semblent refléter une valorisation quelque peu différenciée entre notes et devoirs, d'une part, et apprentissages, d'autre part ; le tout à l'avantage des seconds. Tout se passe comme si les élèves avaient besoin d'affirmer qu'ils peuvent apprendre, plus que de dire qu'ils peuvent avoir des bonnes notes. Ceci pourrait s'expliquer non seulement par une tendance à l'autoprotection de l'estime de soi générale des élèves, mais aussi, par les rapports aux normes et au système scolaire. En effet, les élèves de cet âge peuvent avoir, par exemple, l'impression subjective des injustices commises par les enseignants à l'heure de les noter (cf. Dubet et Martucelli, 1996 ; p. 146), en dépit de si cette impression est appuyée ou non sur des faits objectifs.

Néanmoins, les pourcentages additionnés des deux modalités les plus positives descendent un peu quand on considère la proposition n°1, liée à la capacité à

comprendre les matières les plus difficiles (73%). Il est de même avec les efforts face aux matières difficiles (item n°6 ; 79%) et avec la quête d'informations complémentaires (n°8 ; 66%). Cela n'est pas le cas des déclarations sur les efforts au moment d'étudier, où les élèves convergent à dire qu'ils s'efforcent (n°7 ; 87%).

Tableau 6
Proportions des réponses à la question :
« Avec quelle fréquence t'arrivent-elles chacune des situations suivantes ? » En pourcentage.
(278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)

PROPOSITION	Toujours ou presque	Fréquemment	Des fois	Jamais	TOTAL
(1) Je me sens capable de comprendre les matières les plus difficiles présentées par le prof	34,6	38,2	24,0	3,2	100
(2) J'ai confiance que je peux faire un excellent travail aux épreuves et aux devoirs	50,9	33,0	14,5	1,6	100
(3) Si je me le propose, je peux bien apprendre tout	70,6	21,5	7,0	0,9	100
(4) Si je décide de ne pas avoir des mauvaises notes, je peux y arriver	56,6	28,7	10,9 (*)	3,7	100
(5) Quand j'étudie, je me déconcentre car je suis mauvais pour les études	16,9	27,5	32,2	23,4	100
(6) Quand j'étudie, je continue à faire des efforts même si la matière est difficile	45,0	34,2	17,3	3,4	100
(7) Quand j'étudie, je m'efforce pour apprendre	55,8	30,8	11,5	2,0	100
(8) Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche de l'information pour y parvenir	35,5	29,9	23,8	10,8	100

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : 10,9% des élèves déclarent que leur arrive « des fois » que « s'ils décident de ne pas avoir de mauvaises notes, ils peuvent y arriver ». NOTE : les chiffres présentés ici considèrent le redressement des données manquantes (cf. annexes). Les propositions sont exposées dans leur ordre original (cf. annexes).

Notons enfin que la proposition déployée en négatif (n°5) montre une plage plus répandue de réponses entre les quatre options, avec un 44% avouant se distraire, au moins, « fréquemment ». Cet item semble pourtant se rapporter plus à une auto-appréciation sur la propre qualité en tant qu'élève plutôt qu'à une évaluation de soi en termes de je peux/je ne peux pas. Ceci sachant que seulement des appréciations du dernier type sont plus en mesure d'exprimer un sentiment d'auto-efficacité vis-à-vis du grand domaine scolaire. Ainsi, une fois appréciées en général les réponses originales

des élèves, nous avons construit la matrice de corrélations correspondante, en prenant tous les items en positif. Ceci est montré par le tableau n°7.

Tableau 7

Moyenne, écart-type et matrice de corrélations de Spearman pour les huit propositions (en positif) face à la question : « Avec quelle fréquence t'arrivent-elles chacune des situations suivantes ? » (278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)

PROPOSITIONS REDRESSÉES	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
<i>Moyenne</i>	3,0	3,3	3,6	3,4	2,6	3,2	3,4	2,9
<i>Écart-type</i>	0,8	0,8	0,7	0,8	1,0	0,8	0,8	1,0
Alpha de Cronbach = 0,747								
(1) Je me sens capable...								
(2) Je peux faire un excellent travail...	0,44							
(3) Je peux bien apprendre tout	0,28	0,42						
(4) Je peux ne pas avoir de mauvaises notes	0,25	0,35	0,42					
(5) Je ne me déconcentre pas	0,06	0,09	0,06	0,05				
(6) Je fais des efforts même si c'est difficile	0,31	0,39	0,33	0,31	0,11			
(7) Je m'efforce pour apprendre	0,28	0,39	0,36	0,32	0,13	0,59(*)		
(8) Je cherche de l'information si besoin	0,25	0,28	0,22	0,20	0,07	0,39	0,38	

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : les fréquences déclarées pour la proposition « Je m'efforce pour apprendre quand j'étudie » son corrélés positivement et de manière assez importante avec celles déclarées face à la proposition « Je fais des efforts même si la matière est difficile » (r de Spearman de +0,59). En même temps, la première affirmation a une moyenne générale de 3,4 comme fréquence et un écart type de 0,8, contre une moyenne de 3,2 et un écart-type de 0,8 pour la deuxième (sur une échelle de 1 à 4). NOTE : Le coefficient Alpha de Cronbach pour ces huit propositions a été estimé sur une matrice de Pearson (cf. annexes).

D'abord, cette matrice confirme des faibles corrélations entre l'item n°5 et le reste de propositions. En revanche, celles-ci seraient beaucoup plus importantes entre les propositions restantes (r de Spearman $\geq +0,2$). En outre, notre division *a priori* en deux sous-dimensions reste une hypothèse que la seule vision de la matrice de corrélations ne permet pas de départager. Toutefois, celle ci montre quelques points hauts dans la liaison entre l'item « Je peux faire un excellent travail... » (n°2) et « Je me sens capable de comprendre même les matières les plus difficiles » (n°1) (r = +0,44), ainsi qu'entre cette dernière et « Je peux bien apprendre tout » (n°3) (r = +0,42) ; puis, entre celle-ci et « Je peux avoir des bonne notes si je me le propose » (n°4) (r = +0,42). Néanmoins ces mêmes

variables entretiennent des rapports aussi forts ($r \geq +0,35$) avec d'autres propositions. Cela reste, bien entendu, un bon signe pour l'ensemble, montrant des liens qu'autorisent à faire des amalgames. D'ailleurs, les dispersions des réponses ne sont pas trop élevées (autour du 0,8 pour une échelle allant de 1 à 4) ce qui reflète des situations plutôt cohérentes sur l'ensemble.

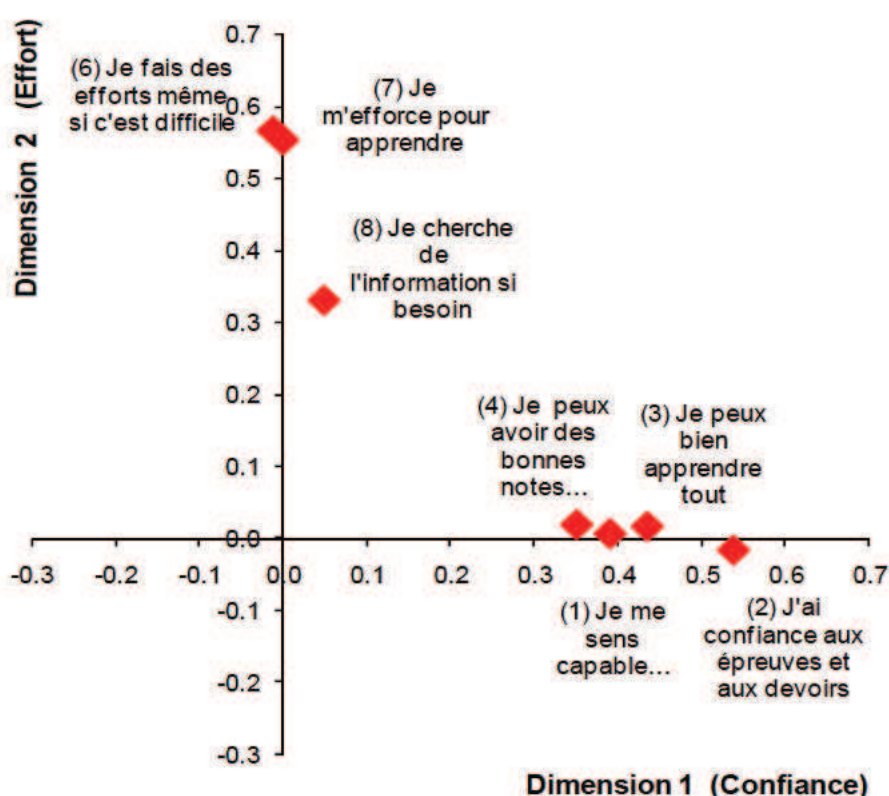
Pour continuer nos analyses, nous avons estimé l'Alpha de Cronbach des regroupements. Nous avons testé la pertinence de penser à une seule dimension reliant tous ces items ainsi que l'existence de deux sous-dimensions parmi eux. Ainsi, pour le total, cet indice est assez satisfaisant (i.e. 0,75) bien qu'il monte encore (à 0,78) si l'on élimine la proposition n°5 du tableau n°7. Cela signifie que la cohérence interne entre cet ensemble de propositions, visant à exprimer une même dimension, augmente quand on ne considère pas cette proposition. Cette raison s'additionne à nos impressions préalables sur un item qui ne reflète pas ce que nous cherchons. Nous sommes donc amenés à la retirer pour la suite des analyses. En ce qui concerne les sous-ensembles, les coefficients Alpha sont assez proches : de 0,68 pour les quatre premières propositions (en blanc sur les tableaux n°6 et n°7), et de 0,70 pour le deuxième groupe de trois items (en gris foncé).

Finalement, nous sommes passés aux analyses factorielles (AF). Une fois comparées les différentes options et méthodes d'extraction de deux facteurs demandés (cf. annexes), et eu égard de la convergence entre celles-ci, nous avons choisi les résultats obtenus par extraction grâce à la méthode du maximum de vraisemblance (ML). Ces résultats sont présentés sur le graphique n°8. Au total, pour l'ensemble d'items nous avons un MSA de 0,815 (0,817 si nous avons retenu la proposition n°5 du tableau n°7). Cette valeur peut-être qualifiée comme assez bonne et nous permet d'entreprendre l'AF sans crainte. De son côté, les communautés (*communalities* ou variances communes) sont inférieures à la valeur « 1 » tout en étant à la fois, assez élevées pour tous les items (i.e. $>0,25$), ce qui permet de parler d'une solution finale acceptable.⁵⁸⁰

⁵⁸⁰ D'ailleurs, il s'agit des valeurs, en général, égales ou plus élevées que celles issues des méthodes Alpha et ULS. Ceci sans compter que l'analyse des résidus de la matrice reconstituée donne un 10% des valeurs supérieures à $|0,05|$ contre, respectivement, un 10% et un 14% pour les autres. De plus, les corrélations entre les axes ou sous-dimensions extraites par ces trois différentes méthodes sont presque parfaites.

Graphique n°8

Plan factoriel représentant les deux dimensions extraites par factorisation voie Maximum de Vraisemblance (ML), puis par rotation oblique Harris-Kaiser, ainsi que les coordonnées des variables originales pour ces deux axes (*reference structure*). Des indices d'adéquation pour chaque variable utilisée ainsi que la structure de la solution factorielle finale pour l'ensemble, sont présentés en bas.
(n=278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



	MSA	Communautés	Structure Factorielle	
			Dim1	Dim2
(1) Je me sens capable...	0,83	0,30	0,73	0,49
(2) J'ai confiance aux épreuves et aux devoirs	0,82	0,53	0,62	0,44
(3) Je peux bien apprendre tout	0,82	0,39	0,55	0,38
(4) Je peux avoir des bonnes notes si je le vœux	0,84	0,26	0,51	0,37
(6) Je fais des efforts même si c'est difficile	0,78	0,60	0,53	0,77
(7) Je m'efforce pour apprendre	0,78	0,59	0,53	0,77
(8) Je cherche de l'information si besoin	0,88	0,26	0,38	0,50

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : l'indice MSA nous informe, entre 0 et 1, sur le degré de pertinence de chaque item pour participer à une analyse factorielle. La *structure de référence*, après rotation, est illustrée sur le graphique. Les *variances communes* après rotation et la *solution factorielle* finale (ou charges), sont notées en bas.

Les rapports illustrés par le graphique n°8 nous permettent effectivement d’apprécier la tendance des données à s’exprimer par deux sous-dimensions. D’une part, celle liée à la disposition à l’effort (axe n°2) et d’autre part, celle qui parle proprement de la confiance en soi scolaire (axe n°1). En effet, la structure de référence semble même montrer plus de force (i.e. des corrélations contrôlées ou semi-partielles plus élevées) pour la sous-dimension disposition à l’effort que pour l’autre. Cependant, si l’on regarde la structure de solution factorielle notée en bas du graphique n°8, nous pouvons voir que celle-ci est du type *complexe*. Autrement dit, les variables participent à la définition de chaque axe de manière non exclusive, ce qui est noté par des valeurs $> |0,3|$ pour un même item sur les deux axes à la fois. Cela est, de plus, le cas de toutes les propositions utilisées ici. Bien sûr, certaines variables se voient plus liées à certains axes mais celles-ci participent aussi à la définition de l’autre dimension d’une manière importante. Cela est également reflété par les corrélations entre les deux sous-dimensions extraites et les variables dans leur état original, ce que l’on ne notera pas ici de manière exhaustive. Enfin, la corrélation entre les axes, laquelle nous avons admis comme possible d’après le type de rotation appliquée, est assez élevée ($Rho=0,69$)

Ainsi, les résultats obtenus ici par AF, à la différence de ceux acquis dans l’objectivation du BEE, nous amènent à considérer la deuxième sous-dimension (i.e. « disposition à l’effort ») avec beaucoup de prudence en tant que variable indépendante à part entière. Ceci ne veut pas dire qu’elle n’existerait pas ni non plus que l’on ne puisse pas l’utiliser à des fins illustratifs. Pourtant, tout indique que sa séparation de la première sous-dimension extraite n’est pas assez nette pour être concluante. A partir de ces résultats, nous n’allons travailler par la suite qu’avec la dimension n°1 qu’exprime davantage la « confiance en soi scolaire » des élèves. Celle-ci intègre, toutefois, les sept propositions de base considérées.⁵⁸¹ Ce choix nous permet, de plus, de ne pas nous attarder trop sur les caractéristiques de la deuxième sous-dimension extraite ni d’illustrer sa relation avec la première, à la différence de la démarche suivie pour la dimension de BEE.

⁵⁸¹ Une raison additionnelle pour ce choix tient au fait que chez les quatre factorisations comparées (i.e. Alpha, ML, ULS et ACP) la deuxième sous-dimension se situe toujours à la limite ou bien au-dessous du seuil de la valeur « 1 » pour le respectif vecteur propre. Selon ce critère, elle ne contient donc pas assez d’information. D’ailleurs, la méthode de choix basée sur l’angulation des valeurs propres, confirme ce résultat (cf. annexes).

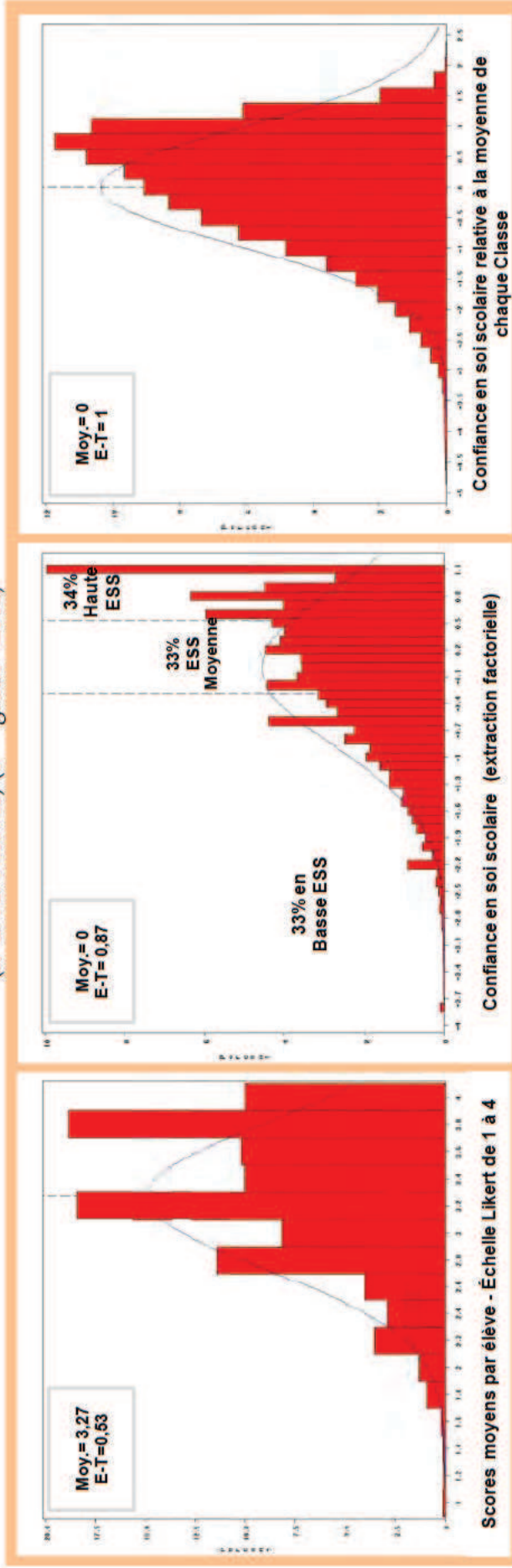
De cette façon, sur le graphique n°9 nous pouvons apprécier les histogrammes correspondant à trois manières de regarder l'estime de soi scolaire des élèves à partir de tout ce qu'on a vu jusqu'ici. Si le premier d'entre eux illustre les valeurs moyennes par élève de l'amalgame de sept items originaux, les deux suivants sont issus de la sous-dimension que nous avons nommé « confiance en soi scolaire », extraite par l'AF déjà détaillée. L'histogramme central correspond à cette sous-dimension telle qu'elle a été obtenue après la rotation des axes. Le troisième est une variante de celle-ci pensée en termes relatifs à la classe de chaque élève. Le graphique n°9 résume donc, différents aspects de la manière dont on peut considérer pour la suite des analyses l'objectivation de l'estime de soi scolaire.

Si l'histogramme à gauche nous donne un aperçu du fait que, en moyenne, les élèves chiliens de 8^{ème} grade (en 2004) se montraient plutôt confiants sur eux-mêmes et sur leurs capacités face aux défis scolaires (avec un 3,27 en moyenne, sur une échelle allant de 1 à 4, et avec un écart-type de 0,53). La dimension que nous avons objectivée par AF nous a permis de diviser la population en trois parties semblables (cf. histogramme central du graphique n°9). Cela va nous permettre, par la suite, de comparer les élèves se situant au plus bas de l'échelle en termes relatifs (i.e. ceux qu'expriment une moindre confiance en soi scolaire) avec leurs camarades dans des situations contraires. Enfin, cette échelle autorise aussi le regard sur les différences entre élèves reliées à leur appartenance aux écoles et aux classes données, et plus largement aux milieux sociaux caractérisés selon les publics accueillis (cf. Dubet et Martucelli, 1996).

Finalement, la perspective de la confiance en soi scolaire comme étant rapporté à la situation moyenne de chaque classe à cet égard, reste une approche qui est, même si nous n'allons pas l'utiliser ici, bien adaptée à certaines analyses nécessitant de la comparaison entre les élèves dans des contextes donnés. D'un point de vue théorique on pourrait même insister sur le fait que cette approche est bel et bien heuristique car assez reliée aux sources concrètes de l'estime de soi des élèves pour le domaine scolaire. Cela reste, toutefois, hors de nos propos à présent.

Graphique n°9

Histogrammes de trois différentes manières de penser la mesure de la Confiance en soi scolaire (CSS).
(n=278476 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : les trois échelles correspondent à trois manières d'objectiver sur une échelle plus ou moins continue l'estime de soi scolaire des élèves, exprimée à partir des sept propositions originales retenues. L'histogramme à gauche va de 0% à 20% pour l'axe des ordonnées, et de 1 à 4 pour l'axe des abscisses. L'histogramme central va, respectivement, de 0% à 10%, puis de -4 à 1,2. Il correspond à notre variable de choix d'après la méthode d'extraction factorielle et la rotation choisies. Celle-ci reste davantage centrée sur ce que nous avons qualifié comme Confiance en soi scolaire. Cet histogramme montre aussi les sous-divisions de la population en trois tiers plutôt égaux (i.e. conditions de Basse, Moyenne et Haute ESS). La moyenne de cette échelle est 0 et son écart-type 0,9 pour l'ensemble des effectifs étudiés. Finalement, l'histogramme à droite (0% à 12% pour l'axe « y ») correspond à une mesure dérivée de l'antérieure, où le score factoriel de chaque élève a été rapporté à la moyenne de sa classe (i.e. centrage au niveau classe) pour établir ainsi une mesure contingente de l'estime de soi scolaire. Notons, en outre, qu'elle est fort semblable à la centration au niveau école (r de Pearson entre les deux = 0,987). Nous allons travailler surtout avec la mesure centrale, de même qu'avec les trois niveaux ou conditions construits à partir d'elle. Plus tard, nous allons assigner à l'échelle de l'histogramme central une variance égale à 1 tout en gardant sa moyenne égale à 0.

Nous voudrions, toutefois, défendre le choix d'une mesure globale de l'estime de soi scolaire axée sur ce qu'en termes générales on peut appeler « confiance en soi ». Selon les items considérés ici, cette mesure globale ne touche en effet qu'à un aspect particulier de l'estime de soi générale des élèves. En définitive, ce qui nous intéresse surtout c'est de savoir comment ils se perçoivent vis-à-vis des défis et du travail scolaire en général, plutôt que de manière spécifique ou contingente aux disciplines. Autrement dit, une dimension qu'exprime un jugement global sur soi, lequel aurait tendance à être plus ou moins stable et composite malgré le fait qu'il peut évoluer et qu'il peut varier d'une discipline à l'autre. Certainement, cette mesure reste imparfaite et nous savons qu'elle n'est pas reliée – comme c'est le cas dans d'autres enquêtes telles que PISA ou TIMSS – à la spécificité des disciplines (i.e. avec des questions du type « je suis bon en maths »). De ce fait, elle ne peut pas être prise comme expression du *sentiment d'auto-efficacité*, dont on sait qu'il est rapporté à des domaines des plus en plus spécifiques à l'heure d'influencer les performances (cf. chapitre n°4).

Pourtant, cette faiblesse pourrait être vue aussi comme une forteresse du moment où l'on a une mesure globale qui se rapporte, en dernière instance, à l'école comme un tout et qui nous approche ainsi du *métier d'élève* (cf. Dubet et Martucelli, 1996). Ainsi, bien que notre mesure soit transversale, nous nous inclinons à penser que nous sommes en face d'une croyance sur soi de la part des élèves qui dépasse, pour beaucoup, leurs performances sur une année donnée, voire sur les tests à analyser. D'abord, de par les indices apportés par la littérature (cf. chapitre n°4). Ensuite, par les caractéristiques des items considérés et leur niveau de généralité.

En définitive, nous retiendrons surtout l'apport potentiel de cette variable à la meilleure compréhension et mesure de l'expérience subjective des élèves à l'école et ses liens avec les acquis scolaires (cf. chapitres n°4 et n°5). Nous misons davantage sur le caractère plus ou moins stable et surtout, préalable, dans la formation de ce jugement sur soi. De même, nous n'écartons pas les liens probables avec chacune des disciplines, même s'ils se présentent pollués par la forme de la variable. Bref, sa perspective générale et personnelle sur le soi scolaire de chaque élève, ici nommée comme confiance en soi, devient le point d'appui sur lequel nous ferons l'hypothèse qu'elle est capable de moduler, *ceteris paribus*, les performances des élèves exprimées aux tests par discipline.

PARTIE VI

**Analyses bi et tri variées des
pratiques d'étude et
d'interaction entre élèves à la
lumière de différents facteurs
socio-scolaires**

CHAPITRE X

Caractérisation des élèves

Le présent chapitre a pour but d'illustrer de manière non exhaustive une double caractérisation des élèves. D'un côté, à partir des interactions et des manières d'étudier déclarées, ainsi que des dimensions subjectives rapportées au vécu scolaire. D'un autre côté, en considérant les principales variables sociodémographiques et scolaires disponibles. Au delà du genre et du redoublement, nous allons donc considérer le niveau socioéconomique des élèves et notre typologie d'établissements à sept catégories (cf. annexes), même si ces deux mesures ont tendance à se recouvrir dans un contexte fortement ségrégué comme c'est le cas du Chili (cf. chapitre n°6). Enfin, nous allons nous servir, dans certains cas, des scores aux tests par discipline ainsi que des quelques variables de niveau classe.

Les analyses ici présentées, souvent au caractère bi ou tri varié, sont donc vouées à mieux comprendre les caractéristiques individuelles, mais aussi contextuelles, susceptibles de moduler en partie, voire d'expliquer, les pratiques et interactions entre élèves. Dans certains cas, toute la population sera considérée. Dans d'autres, nous allons juste présenter les résultats trouvés sur l'échantillon global qui participera aux analyses multivariées ultérieures, dont la principale différence est l'élimination du secteur rural et des classes à taille réduite (cf. annexes). Si le premier cas ne sera utilisé que du moment où les résultats sont coïncidents ou presque identiques dans l'une ou l'autre population, le second cas nous approchera davantage aux analyses ultérieures.

Aux variables cibles (i.e. déclarations sur les manières d'étudier et d'interagir, bien-être et confiance en soi) et aux dimensions subjectives mentionnées (appui des parents, rapports aux enseignants, attitudes envers les disciplines, attentes de scolarité future, etc.), nous ajoutons d'autres variables sociodémographiques dont leur importance a été soulignée constamment dans la littérature. La liste de variables à intégrer dans les analyses est notée sur l'encadré n°4.

ENCADRÉ N°4

Résumé des variables à utiliser dans les analyses

1) Variables cibles :

- Quatre principales **pratiques d'étude et d'interaction déclarées**, par discipline et prises de manière binaire (1 si l'élève déclare la pratique ; 0 si non) ⁵⁸²
- **Bien-être à l'école** avec trois catégories : niveau bas, moyen et haut (référence).
Eventuellement sera utilisée l'échelle factorielle construite standardisée.
- **Confiance en soi scolaire** avec trois catégories : niveau bas, moyen et haut (référence).
Eventuellement sera utilisée l'échelle factorielle construite standardisée.

2) Caractéristiques socio-scolaires

- **Genre** de l'élève (valeur 1 si c'est une fille ; 0 pour les garçons)
- **Redoublement**, (valeur 1 si l'élève a redoublé au moins une fois auparavant 2004 ; 0 si non)
- **Position relative de l'élève dans la classe**, exprimée en trois tiers (basse, moyenne, haute) par discipline et en général.
- **Précolaire** (valeur 1 si les parents de l'élève déclarent qu'il est allé à l'école maternelle ; 0 si non)
- **Type de famille** (valeur 1 indique une famille monoparentale ; 0 si non)
- L'élève **a au moins un frère** (1 si oui et 0 si non)
- **Nombre d'années de scolarité de la mère** (variable continue)
- **Capital culturel** associé au foyer de l'élève, pris en trois niveaux : bas : <11 livres à la maison ; moyen : entre 11 et 50 ; haut : plus de 50 livres à la maison (référence))

3) Dimensions subjectives générales et/ou de contrôle :

- **Catégorie des parents** avec quatre modalités : « préoccupés » (référence), « aidants », « exigeants » et « souples ». L'échelle factorielle choisie sera aussi utilisée (cf. annexes)
- **Rapport aux disciplines** avec trois catégories ordinales (référence : niveau haut)
- **Rapport aux enseignants** (maths et langage ; échelles continues de type général)
- **Fréquence d'étude déclarée** en dehors des cours (binaire)
- **Attentes de scolarisation ultérieure** avec trois niveaux : université, supérieur technique, autres (référence)
- **Niveau de compétences estimé des élèves** (somme standardisée des scores aux quatre tests)
- **Indice de contrôle du choix d'établissement** (cf. annexes méthodologiques)
- **Raisons déclarées d'aller à l'école** avec quatre catégories ⁵⁸³

⁵⁸² Ceci conforme aux déclarations redressées des élèves (cf. encadré n°3) sachant que pour certaines analyses on utilisera la catégorisation générale à quatre modalités exhaustives (cf. chapitre n°8), en prenant le profil « Solitaire » comme référence.

⁵⁸³ Ces variables ne seront utilisées que très rarement et en prenant seulement deux catégories (« être obligé » et « avoir un bon travail après ») chacune prise comme une variable muette ordinale.

4) Variables contextuelles associées à la classe

4.a) Professeurs par classe (caractéristiques, croyances et pratiques de l'enseignant)

- **Nombre d'années d'expérience** déclarées (continue)
- **Formation**, avec trois niveaux : pas de spécialisation (référence), post-titre et post-grade
- **Avoir un autre travail** (1 si oui ; 0 si non)
- **Niveau de préparation vis-à-vis du programme de la discipline**, à trois niveaux : haut, moyen et bas (référence)
- **Attentes de scolarisation ultérieure pour ses élèves** (pour chaque classe) avec trois modalités : université, supérieur technique, autres (référence)
- **Niveau de préoccupation envers la discipline** en cours (binaire)
- **Niveau de préoccupation envers les résultats académiques** du cours (binaire)
- **Degré de couverture du programme** avec trois niveaux : bas (référence), moyen et haut
- **Pourcentage d'heures hebdomadaires consacré à la préparation des cours** (continue)
- **Travail en collaboration avec les collègues** à trois niveaux : bas (référence), moyen et haut
- **Profil général de pratiques de travail en cours** (par discipline), avec trois ou quatre modalités (référence : des pratiques moins définies ou absence de celles-ci)

4.b) Composition de la classe

- **Taille de la classe** (≥ 20) (continue)
- **Moyenne d'années de scolarité des mères** (continue)
- **Écart-type de la scolarité des mères par classe** (i.e. hétérogénéité sociale ; continue)
- **Proportion d'élèves classés en condition de faible bien-être à l'école** (continue)
- **Proportion d'élèves classés en condition de haute confiance en soi scolaire** (continue)
- **Niveau moyen de compétences estimé dans la classe** (variable d'usage restreint ; continue)
- **Écart-type des scores par discipline** et/ou **écart-type des compétences estimées** au sein de la classe (i.e. hétérogénéité académique ; continue)

5) Variables contextuelles de niveau établissement

- **Type d'établissement** avec sept catégories (référence : public non-sélectif) (cf. annexes)
- **Équipement de l'établissement** (1 si l'école a un laboratoire de sciences ; 0 si non)
- **Taux d'encadrement** (i.e. nombre d'élèves par enseignant ; continue)

Note : Cet encadré est développé de manière extensive en annexes. De même, dans le cas de certaines variables, ici nommées, on communique en annexes quelques analyses à la lumière d'autres facteurs d'importance, contextuels ou socio-scolaires. On considère aussi d'autres facteurs qui ont servi à construire les bases des analyses et qui n'ont pas été notés ici.

10.1 Qui sont-ils ces élèves qui déclarent étudier d'une manière ou d'une autre ?

Une fois que nous avons éclairé globalement la question de savoir si l'on peut parler des pratiques reflétant en partie les manières dont les élèves étudient concrètement, nous avons décidé d'approfondir le regard sur ces comportements. Nous voudrions d'emblée illustrer, à la lumière des différents facteurs, les quatre déclarations choisies par discipline. Ces déclarations, rapportées aux manières d'interagir entre élèves à l'heure d'étudier, devraient être mises en rapport, d'une part, avec les variables les plus importantes en contexte scolaire, et d'autre part, avec les dimensions subjectives que nous avons décidé de considérer ici.

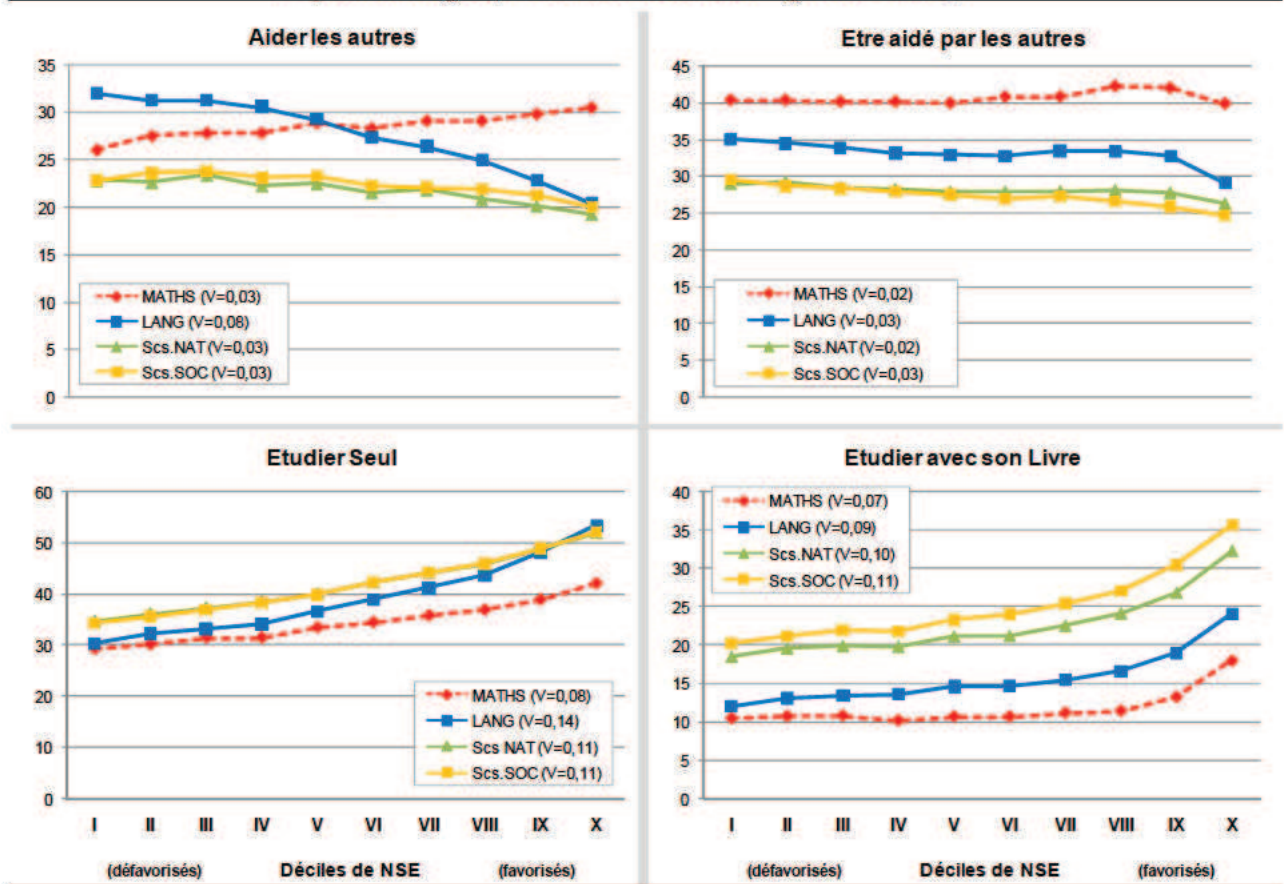
De même, nous voudrions regarder sous différentes optiques leur distribution au sein du système scolaire chilien. Il s'agit, entre autres, de répondre aux questions de notre premier groupe d'hypothèses portant sur la caractérisation des pratiques des élèves et sur leur niveau de relation avec le choix d'école. Un premier regard a été donc porté sur la relation des pratiques d'étude déclarées avec différentes caractéristiques socio-scolaires significatives : le niveau socioéconomique ou indice de NSE (cf. annexes) sous forme ordinale ou continue ; le capital culturel ; le genre ; le redoublement ; puis enfin, les scores aux tests reflétant les apprentissages et la position relative des élèves au sein de leurs classes. Enfin, nous avons voulu considérer le type d'établissement et surtout les pratiques des maîtres comme des facteurs contextuels incontournables. Finalement, un regard spécifique sera porté sur la relation entre pratiques, par discipline et en général (cf. chapitre n°8), avec les dimensions subjectives les plus importantes.

10.2 Des facteurs individuels reliés aux pratiques d'étude

10.2.1 Des élèves qui étudient de manière différente selon leur niveau socioéconomique et leur capital culturel

Graphique n°10

Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et interaction, par décile de niveau socioéconomique et selon discipline. En pourcentage. (n=278476 élèves ; 8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : la proportion d'élèves du décile de niveau socioéconomique (NSE) « IX » déclarant qu'ils étudient seuls en mathématiques est de 39% tandis qu'en sciences sociales, pour ce même décile, ce pourcentage atteint 49%, puis, 48,8% en sciences de la nature. Les coefficients V de Cramer⁵⁸⁴ expriment dans chaque cas (entre 0 et 1) la force des différences entre proportions selon le NSE.

⁵⁸⁴ Disons pour la suite qu'à l'aide du coefficient V de Cramer nous illustrons la force des déséquilibres ou de différences entre les variables catégorielles. Ainsi, même si les différences restent statistiquement significatives pour les tests Khi2 servant de base à ce coefficient, la valeur de celui-ci reste un indicateur plus parlant. Ce coefficient va de 0 à 1 chez les tableaux supérieurs à 2 X 2, et pour ces derniers il va de -1 à 1 indiquant en plus le sens de la relation entre variables. En général les coefficients proches ou supérieurs à la valeur |0,1| peuvent être considérés comme signes d'une liaison assez importante. Une caractéristique essentielle de cet indice est qu'il est comparable entre tableaux différents.

Du graphique n°10, nous retiendrons surtout que les pratiques déclarées par les élèves, différent en proportion par discipline, puis, que leur fréquence est aussi modulée par le niveau socioéconomique. Toutefois, si nous apprécions des différences raisonnables entre le fait d'étudier avec son livre par discipline (e.g. entre 10% et 18% en maths et entre 20% et 35% en sciences sociales) nous voyons que la courbe de croissance de ces pourcentages est fortement façonnée par le niveau socioéconomique des élèves, surtout à partir du décile VIII (i.e. pour le 30% des plus favorisés du pays). Nous voyons en effet, que cela reste un patron plutôt commun aux quatre disciplines. En d'autres termes, les élèves issus des milieux plus favorisés se serviraient davantage de cette pratique.⁵⁸⁵

Ce dernier constat montre que se servir d'un livre est une pratique d'étude fortement différenciée selon le milieu social d'origine. Une situation semblable est celle de la déclaration d'étude en solitaire, laquelle s'accroît, en moyenne, de manière plutôt constante au fur et à mesure que l'on avance dans l'échelle socioéconomique générale. De plus, ceci est valable pour les quatre disciplines à l'exception des mathématiques où l'on apprécie ce même rapport mais de façon plus atténuée. En revanche, en langage, les différences restent les plus fortes et montrent une distance, en moyenne, de 23% entre les déciles extrêmes, tandis qu'en maths celle-ci n'est que de 13%, et autour de 17% pour les autres matières. Ainsi, ces deux pratiques semblent donc typées d'un point de vue social, ce qui se voit aussi à l'aide des coefficients V de Cramer (entre 0,07 et 0,14 dans les deux cas).

Une situation assez différente est celle de la déclaration d'être aidé par les autres élèves, où l'on voit des variations beaucoup moins marquées selon le niveau socioéconomique d'appartenance. D'ailleurs, les différences existantes sont davantage associées aux disciplines. Par exemple, en mathématiques, la proportion affirmant ceci reste toujours autour de 40%. Elle ne monte que très légèrement entre les déciles VII et IX. Pour sa part, en langage, 35% déclare ceci chez les plus défavorisés pour arriver à 30% en moyenne chez le décile le plus favorisé (autour de 33% en général).

⁵⁸⁵ Notons aussi qu'une même analyse, mais portée sur la déclaration d'avoir ou pas le livre du cours, montre une allure tout à fait inverse : les élèves les plus favorisés déclarent davantage ne pas avoir le livre du cours (cf. annexes). En effet, s'ils ne sont que 87% en moyenne à déclarer qu'ils ont le livre chez les plus favorisés, ils sont 95% chez les plus défavorisés. Cela, comme on l'a vu, peut tenir à différentes explications, dont celle des écoles privées avec un enseignement moins centré sur les programmes et textes officiels, et/ou avec des familles qui disposent, en moyenne, de plus de capital culturel en termes d'accès à des livres (autres livres).

Pour leur part, sciences de la nature et sciences sociales oscillent entre 30% et 25%, toujours dans le même sens (i.e. moins d'élèves aidés chez les plus favorisés). Cette tendance plutôt à la stabilité ou à la relative indépendance entre cette pratique et le niveau socioéconomique des élèves est bien reflétée aussi par les coefficients V de Cramer. Sans être significatifs, ils restent toujours faibles ($\leq 0,03$). En revanche, la déclaration d'aider les autres montre des modulations selon le niveau socioéconomique allant dans des sens opposés. Ceci selon qu'il s'agit de langage ou de mathématiques, avec une légère descente pour les deux autres matières scolaires ici traitées (entre 23% et 19% entre déciles extrêmes). De fait, la descente de cette déclaration est nette et soutenue en langage, notamment à partir du décile IV, passant de 30,6% à 20,5% entre ce dernier et le décile X. Pourtant, en maths, ces proportions montent de 26% à 30,5% entre les déciles extrêmes.

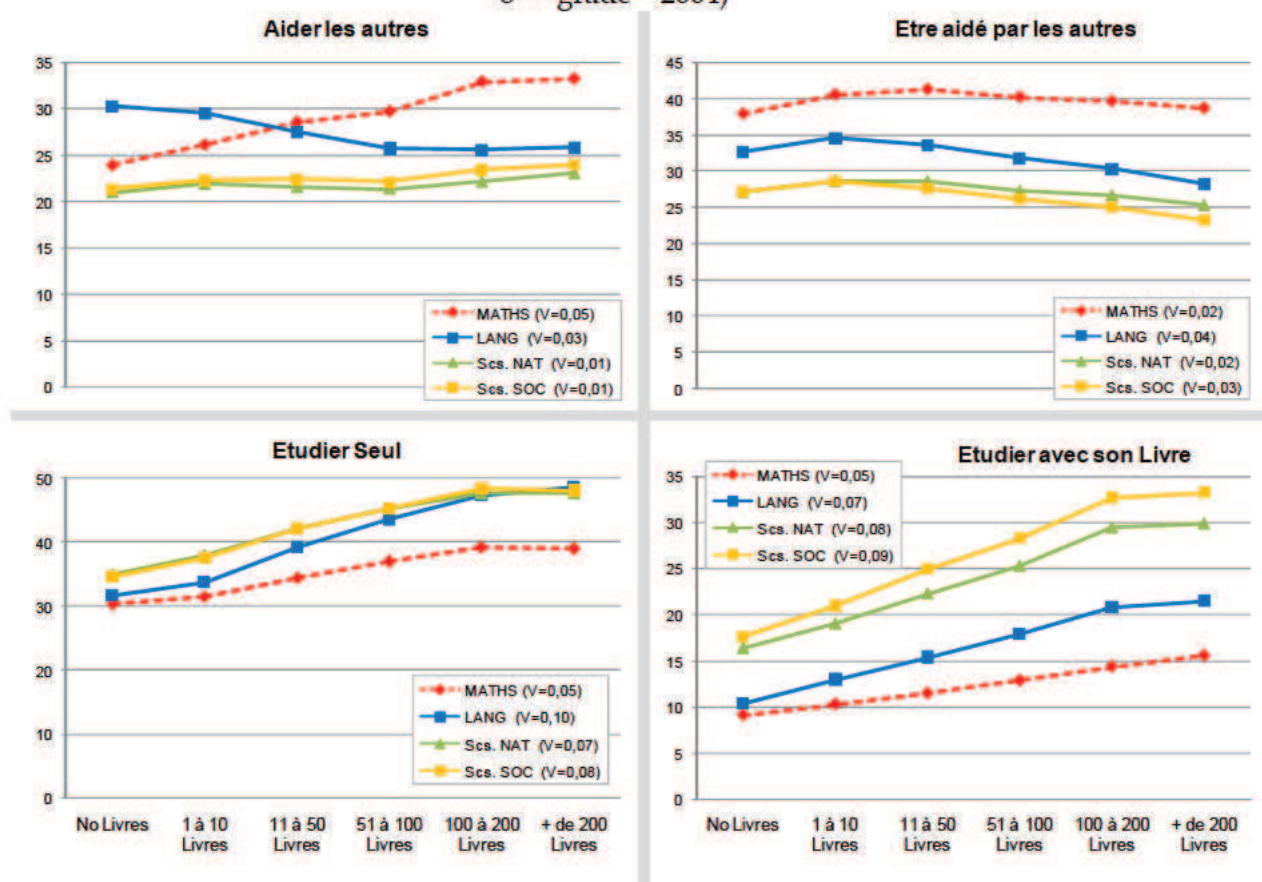
Ainsi, si les deux pratiques notées en bas du graphique n°10 sont fortement typées, on devrait admettre que les deux premières, portant plus directement sur les interactions entre élèves à l'heure d'étudier, semblent beaucoup moins sensibles à notre proxy de l'origine sociale (NSE). Ceci à l'exception près des élèves aidants en langage qui diminuent de façon prononcée au fur et à mesure que l'on monte dans cette échelle, et avec une tendance très légère à la baisse des interactions déclarées pour la majorité des autres cas. Dans d'autres termes, on apprécie un portrait où les élèves favorisés semblent interagir un peu moins que les autres.

Du côté du capital culturel, on retrouve à peu près les mêmes tendances. En effet, sur le graphique n°11, nous voyons que, dotés d'un capital culturel plus important, les élèves déclarent davantage étudier avec un livre ou étudier seuls, et ceci pour les quatre disciplines. Les deux niveaux supérieurs du capital culturel montrent, entre eux et en moyenne, des comportements plutôt semblables à cet égard. Les variations sont, en tout cas, toujours moins fortes en maths. En même temps, celles-ci illustrent moins d'élèves déclarant ces pratiques pour cette discipline. Notons que dans les niveaux les plus hauts du capital culturel, près d'un élève sur deux déclare étudier seul en langage, en sciences sociales et en sciences de la nature, tandis qu'ils ne sont que près d'un sur trois chez les élèves les plus démunis en termes de livres à la maison.

En ce qui concerne les élèves étudiant avec leur livre ou les élèves aidés les clivages les plus importants restent au niveau de discipline. Si les premiers sont toujours plus importants en sciences sociales et sciences de la nature et beaucoup moins en maths, la situation contraire s'avère vraie pour les seconds.

Graphique n°11

Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et interaction, par niveau de capital culturel et selon discipline. En pourcentage. (n=278476 élèves ; 8^{ème} grade – 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : la proportion d'élèves dont les parents déclarent avoir entre 11 et 50 livres à la maison et qui indiquent qu'ils aident leurs camarades en maths est de 28,6. Les coefficients V de Cramer expriment dans chaque cas (entre 0 et 1) la force des différences entre proportions selon l'indicateur de capital culturel. Les catégories correspondent, respectivement, à 3%, 28%, 40%, 17%, 6% et 6% de la population.

En effet, entre 11% et 15% des élèves, de plus, déclarent être aidés par leurs camarades en maths quand on compare la même pratique en sciences sociales et en sciences de la nature. Ces distances s'accroissent au fur et à mesure que le niveau de capital culturel monte, car, si les deuxièmes disciplines montrent une baisse, la proportion d'aidés en

maths reste plutôt constante quelque soit le niveau de capital culturel. Toutefois, il faudrait noter que les élèves dont les parents déclarent ne pas avoir de livres à la maison seraient légèrement moins portés, en moyenne, à déclarer être aidés par les autres quand on les compare à la catégorie immédiatement supérieure (entre 1% et 3% en moins selon la discipline). Ceci sachant qu'ils ne sont que 3% du total d'élèves.

Enfin, du côté des élèves aidants, le patron est plutôt différent de celui montré dans le cas du niveau socioéconomique. D'abord, en mathématiques la courbe de déclarations sur cette pratique tend à la hausse. Cela est particulièrement fort en maths où les proportions d'élèves passent de 23,9% à 33,3% entre le niveau zéro livres à la maison et les deux niveaux supérieurs (>100). Ceci revient à dire que, parmi les élèves de 8^{ème} grade en 2004, dont les familles indiquent avoir des hauts niveaux de capital culturel, un élève sur trois déclare aider leurs camarades en maths. Pour leur part, les courbes de sciences sociales et sciences de la nature montrent une hausse plutôt discrète (de 21% à près de 24%) mais qui diffère de la descente de ces proportions quand le niveau socioéconomique augmente. Enfin, le langage montre une légère baisse à la descente avec 5% d'élèves en moins faisant cette déclaration quand on passe des deux niveaux les plus bas vers les deux niveaux les plus élevés du capital culturel.

Au total, il faudrait mettre en exergue qu'il existe un lien assez important en maths entre le fait de déclarer aider les autres et le niveau de capital culturel ($V=0,05$). Ce lien serait moins fort pour les autres disciplines. En même temps, chez les élèves aidés se dessine plutôt une relation inverse bien qu'atténuée : ils sont davantage nombreux chez ceux qui possèdent entre un à dix livres à la maison (entre 41% et 29% selon la discipline), tandis qu'ils sont moins présents chez ceux qui déclarent avoir plus de deux-cents livres (entre 39% et 23%).

A notre avis et malgré le fait que les pratiques d'entraide semblent plutôt bien réparties parmi toutes les catégories, la portée d'un tel aperçu reste fort intéressante car cela avance la probable existence d'un transfert entre élèves différemment dotés. Dans la même ligne, nous croyons que le fait que les pratiques à tonalité plutôt solitaire soient plus répandues chez les mieux lotis, peut bel et bien être rapporté au fait qu'ils possèdent davantage d'outils et de techniques d'étude, et en dernière instance, des compétences métacognitives et d'habitudes de travail plus développées que les élèves

défavorisés sur tous les camps (culturel et socioéconomique). Autrement dit, ces résultats ne feraient que noter que ces élèves sont plus autonomes et nécessitent donc moins d'aide.

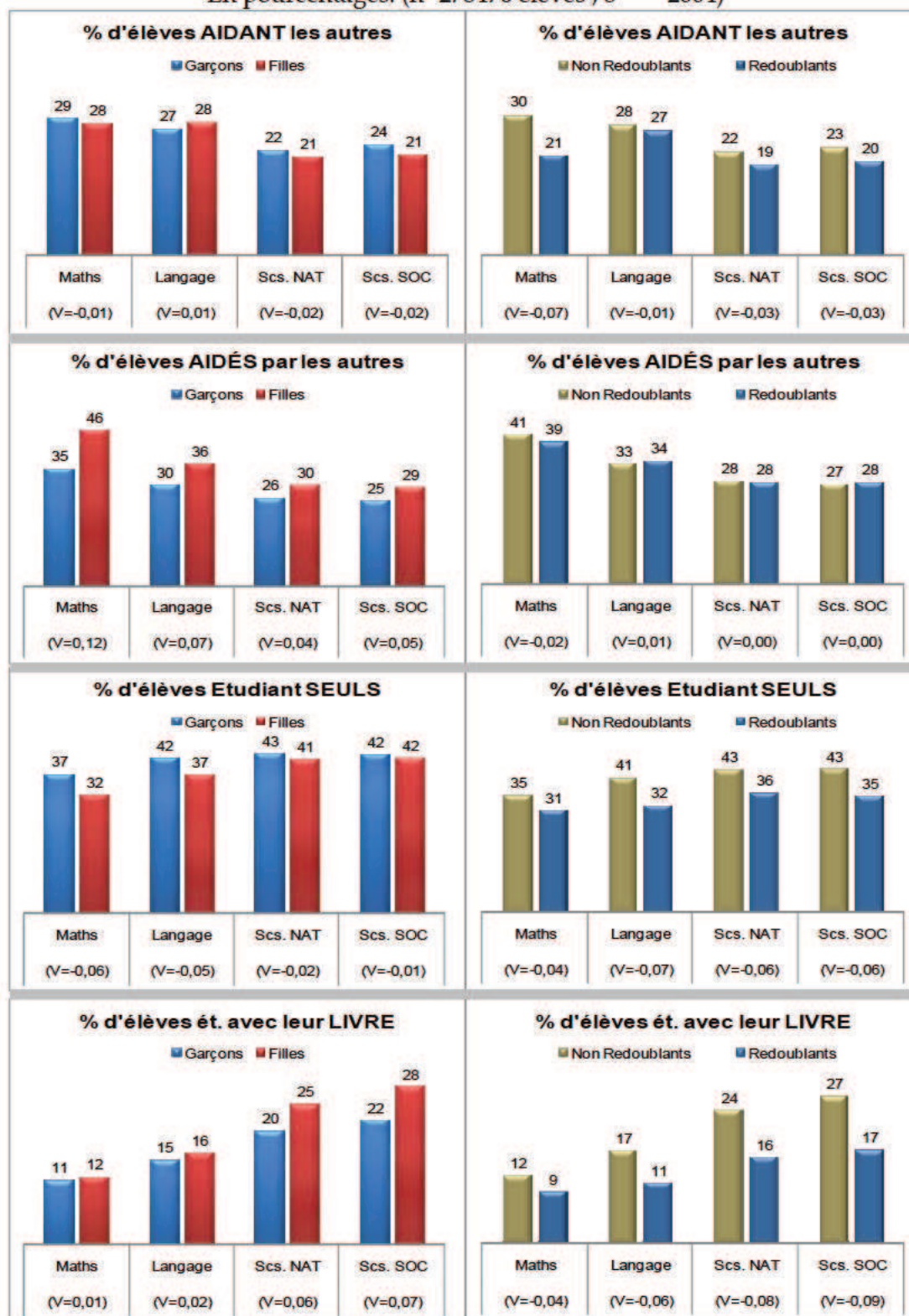
10.2.2 Des élèves qui étudient différemment selon leur genre et leur passé scolaire

Sur le graphique n°12 nous pouvons apprécier les différences entre les proportions des filles et des garçons, puis entre élèves ayant redoublé et ceux qui n'ont pas fait l'objet (préalable) d'une telle mesure. Dans le premier cas, on apprécie une tendance à l'équilibre entre les deux sexes, mais seulement vis-à-vis de la condition d'élève aidant, quoi qu'avec des variations moindres selon la discipline. Notons que, à l'exception de langage, les garçons sont légèrement plus penchés que les filles à déclarer aider les autres. Une situation tout à fait différente est celle des élèves déclarant être aidés, où les filles dépassent en proportions importantes leurs camarades dans toutes les disciplines. Le cas de mathématiques serait le plus évident à cet égard, où près d'une fille sur deux déclare être aidée. En revanche, près d'un sur trois garçons déclare la même chose en maths.

Ce constat peut être relié à la disposition des élèves à déclarer cette condition. En effet, celle-ci reste quelque peu difficile à avouer en contexte scolaire puisqu'elle entraîne une certaine évaluation de soi plutôt négative. Cette disposition pourrait être différente selon les sexes, les garçons étant, peut-être, plus portés à l'éviter. Cela renforce à notre avis le besoin de bien contrôler les dimensions subjectives à l'école si l'on veut tirer de conclusions sur l'impact d'une telle pratique. Toujours est-il que, ceci peut refléter, aussi, une socialisation et une construction des liens d'amitié et des réseaux sociaux quelque peu différents selon le genre, ce qui semble en ligne avec la littérature (cf. chapitre n°5). Il faudrait noter, enfin, que les filles sont plus portées que les garçons à déclarer étudier avec leur livre, ce qui est particulièrement vrai en sciences sociales et en sciences de la nature (écarts de cinq à six points). En revanche, elles sont minoritaires à dire qu'elles étudient seules en maths ou en langage (5% d'écart brut avec les garçons) mais aussi chez les deux autres matières (1% à 2% d'écart).

Graphique n°12

Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction, par discipline, selon genre (gauche) et condition de redoublement (droite).
En pourcentages. (n=278476 élèves ; 8^{ème} - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : en sciences sociales 35% d'élèves redoublants déclarent étudier seuls, tandis que chez les non-redoublants ce chiffre atteint 43%. La force de la relation entre cette variable (i.e. le fait de déclarer cette pratique dans cette discipline) et la condition de redoublement est de $V=0,06$.
NOTE : pour les graphiques à gauche le nombre d'élèves correspond à 275936.

Du côté de la condition de redoublement, nous avons, comme attendu, une moindre présence des redoublants chez les élèves aidants, mais qui n'est pas trop marquée sauf en mathématiques. En effet, si parmi les non-redoublants, 30% déclare aider les autres en maths ils ne sont que 21% à dire la même chose chez les redoublants. Dans les autres disciplines, les écarts sont plus nuancés mais vont toujours dans le même sens, sauf en langage où les proportions d'aidants sont presque les mêmes entre redoublants (27%) et non-redoublants (28%). Eu égard de ces résultats, on devrait avoir à l'esprit le fait que les élèves redoublants peuvent être aussi en mesure d'apporter de l'aide à leurs camarades et d'être vus comme une source d'appui pour certains. Ceci de par leur condition de plus âgés et/ou de par le fait qu'ils connaissent déjà, peut-être, certains sujets. Il n'est pas exclu non plus que certains d'entre eux sur-déclarent cette pratique comme une manière de défendre leur estime de soi générale (cf. chapitre n°4).

Du côté des élèves aidés par les autres ils déclarent cette pratique en proportions presque identiques. Cela est le cas en sciences sociales et en sciences de la nature, avec des différences pas assez significatives (test χ^2 à $p < 0,01$), tandis que les écarts en maths et en langage restent très réduits. Enfin, chez les élèves déclarant étudier seuls ou avec leur livre, les différences entre redoublants et non-redoublants sont manifestes avec des écarts toujours significatifs, fluctuant entre 3% et 10% selon le cas et la discipline.

Globalement les élèves redoublants déclarent moins ces deux pratiques, notamment, le fait d'utiliser leur livre. Toutefois, cela pourrait être déterminé non pas par leur condition scolaire d'élève redoublant, mais surtout, par le fait que les redoublants appartiennent, plus souvent, à des niveaux défavorisés de l'échelle socioéconomique (cf. annexes). Comme on l'a vu dans le graphique n°10, ces derniers élèves se servent (i.e. déclarent se servir) systématiquement moins de ces deux pratiques d'étude que leurs collègues des couches favorisés.

10.2.3 Des acquis scolaires différenciés d'après les pratiques d'étude

Tableau 8

Scores IRT aux tests selon pratique d'étude et d'interaction. Par discipline.
(236113 élèves urbains dans des classes ≥ 20 élèves ; 8^{ème} – 2004)

PRATIQUE	DISCIPLINE	SCORE STANDARD MOYEN (Écart-Type)		DIFERENCE BRUTE (Réf: ceux qui déclarent avoir cette pratique)	Quantité d'Elèves déclarant cette pratique	
		OUI	NON	Delta	n	%
AIDER LES AUTRES	MATHS	0.36 (1 05)	-0.14 (0 94)	0.51	66313	28%
	LANG	0.02 (1 08)	-0.01 (0 97)	0.02	62784	27%
	Scs. NAT	0.13 (1 06)	-0.04 (0 98)	0.17	50064	21%
	Scs. SOC	0.15 (1 06)	-0.04 (0 98)	0.19	51467	22%
ETRE AIDÉ PAR LES AUTRES	MATHS	-0.10 (0 91)	0.07 (1 05)	-0.17	95322	41%
	LANG	-0.06 (0 92)	0.03 (1 03)	-0.09	77826	33%
	Scs. NAT	-0.06 (0 94)	0.02 (1 02)	-0.08	65888	28%
	Scs. SOC	-0.13 (0 92)	0.05 (1 02)	-0.17	63213	27%
ETUDIER SEUL	MATHS	0.15 (1 01)	-0.08 (*) (0 99)	0.23	81782	35%
	LANG	0.19 (0 99)	-0.13 (0 99)	0.31	94609	40%
	Scs. NAT	0.14 (0 98)	-0.10 (0 99)	0.24	100968	43%
	Scs. SOC	0.16 (0 98)	-0.12 (1 0)	0.28	99704	43%
ETUDIER AVEC SON LIVRE	MATHS	0.25 (0 98)	-0.03 (1 0)	0.29	27212	12%
	LANG	0.36 (0 92)	-0.07 (1 0)	0.43	37172	16%
	Scs. NAT	0.33 (0 98)	-0.10 (0 98)	0.43	53879	23%
	Scs. SOC	0.33 (0 97)	-0.11 (0 98)	0.44	59370	25%

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : en maths, les élèves qui ne déclarent pas étudier seuls, obtiennent, en moyenne, un score standardisé de $-0,08\sigma$. Ils sont à $|0,23|$ points en bas des élèves déclarant cette pratique. Dans le total, ces mêmes élèves correspondent à 65,4% ($n = 154331 = (236113 - 81782)$) de l'ensemble de la population ici considérée ou échantillon de travail (cf. annexes). Il faut rappeler que les pratiques ne sont pas exclusives entre elles. Les scores ont été standardisés et peuvent donc se lire comme proportion (%) d'écart-type. Entre parenthèses est indiqué l'écart-type associé à chaque score moyen.

Le tableau n°8 nous donne une vision d'ensemble et détaillée des scores aux tests par discipline selon le fait que les élèves déclarent ou non une pratique donnée parmi les quatre principales que nous avons choisi ici. Il faudrait, néanmoins, avoir à l'esprit que les comparaisons ici faites portent, à chaque fois, sur l'ensemble de la population divisée en termes binaires et que l'on ne communique que des valeurs brutes. Les principales conclusions initiales que l'on peut en tirer disent qu'il existe une relation avec les fortes différences associées aux pratiques « étudier seul » et « avec son livre ». En effet, ces deltas (quatrième colonne) oscillent entre 23% et 31% d'écart-type pour la première condition et entre 29 % et 44 % pour la deuxième. Il s'agit donc, des valeurs pas du tout méprisables à l'heure de les associer aux acquis scolaires. Plus important encore, si l'on regarde cette même information en termes d'écart à la moyenne (i.e. distance à la valeur zéro), on voit que ces pratiques positionnent à leur déclarants, en moyenne, entre $+0,15\sigma$ et $+0,36\sigma$ au-dessus des résultats moyens de la population analysée (urbaine et dans des classes à effectif égal ou supérieur à 20). Cependant, il faut considérer que ces deux pratiques d'étude semblent socialement très typées (cf. graphiques n°10 et n°11) et que, derrière ces différences, il peut y avoir un effet confondu, du moins, dans une certaine proportion.

Du côté des élèves aidés, comme il était quelque peu prévisible, ils semblent moins performants en moyenne, se distanciant en termes d'écart-type entre -17% et -8% par rapport à leurs camarades qui ne font pas cette déclaration. Ce sont les élèves en mathématiques et en sciences sociales qui s'éloignent le plus des autres. Ils sont toutefois au-dessus de la barre de $-0,15\sigma$ vis-à-vis de la moyenne par discipline. Ceci indique qu'il existe une variabilité à considérer, laquelle ne semble pas sans rapport à la distribution socioéconomique peu typée de cette pratique (cf. graphiques n°10 et n°11). Enfin, les élèves aidants montrent des deltas positifs par rapport à ceux qui ne déclarent pas cette condition. C'est le cas notamment en sciences sociales (+19%), sciences de la nature (+17%) et maths (+51%), bien qu'en langage les différences soient presque inexistantes (+2%).⁵⁸⁶ Sachant que ces deux pratiques semblent plutôt bien réparties dans toutes les catégories sociales et de capital culturel, il est difficile de ne

⁵⁸⁶ Les valeurs pour l'ensemble de la population sont, à un décimal près, identiques à celles communiquées dans ce tableau. Toutefois, la différence pour cette condition (i.e. élève aidant/non-aidant en langage) descend de $+0,021$ à $+0,016$ et devient non significative ($p < 0,05$) quand on considère toute la population.

pas penser, *a priori*, qu'elles portent en soi une signification académique et un lien avec les manières dont les élèves apprennent et se positionnent scolairement.

Finalement, il faut dire que les écarts-types respectifs selon pratique sont, pour la plupart, très proches de la valeur moyenne (« 1 »). Certains cas montrent, néanmoins, une légère tendance à une moindre dispersion (i.e. à une plus forte ressemblance des résultats). C'est notamment le cas des élèves aidés dans toutes les disciplines.

10.2.4 Des pratiques différenciées selon la position scolaire relative des élèves au sein des classes

Si le tableau précédant nous a montré un aperçu des performances aux tests selon les pratiques d'étude ici considérées, cela reste néanmoins une comparaison suspectée d'être polluée par un ensemble de facteurs, notamment ceux découlant de la segmentation socio-scolaire. Dans ce cadre, le graphique n°13 prétend élargir le regard sur ces élèves déclarant chacune de ces pratiques. Nous sommes donc, invités à penser le problème à l'échelle de chaque classe (cf. encadré n°1).

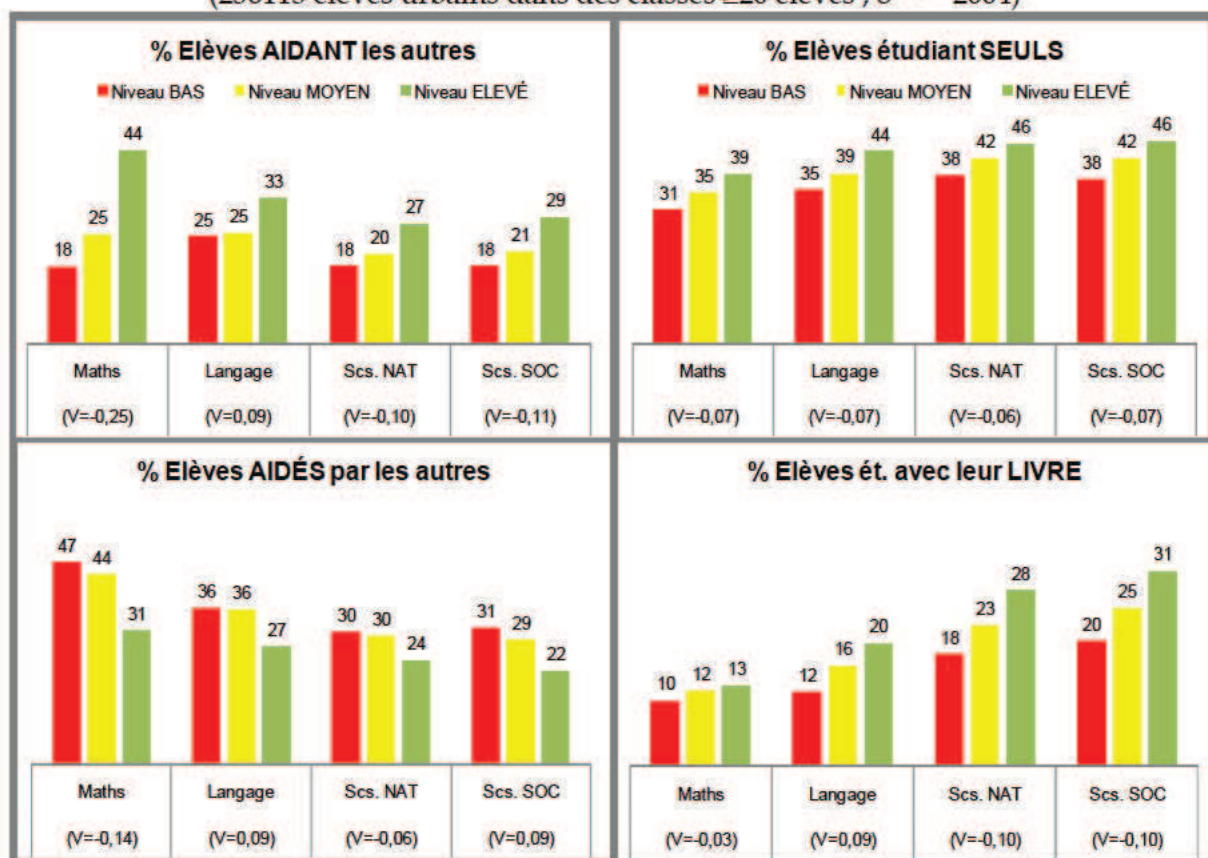
Désormais, on cherche à mieux comprendre qui étudie d'une façon ou d'une autre, selon sa position académique relative en tant qu'élève au sein de son environnement scolaire concret. Notons toutefois que le classement des élèves en trois tiers au sein de chaque classe a été fait à partir des scores aux tests disponibles et non pas à partir des notes scolaires habituelles ou d'autres instruments. Bien entendu, des tels indicateurs seraient davantage précis à l'égard d'un tel positionnement, car plus proches du quotidien scolaire où prennent place les interactions et les pratiques qui nous occupent. Pourtant, il est possible de parier sur la très probable haute corrélation entre ces notes attribuées par les enseignants (inconnues) et les scores aux tests nationaux (connus). De toute façon, ce que nous intéresse le plus est d'avoir une idée sur qui fait quoi.

Sur les deux figures à gauche du graphique n°13 suivant, nous pouvons apprécier une tendance assez claire et marquée : pour toutes les disciplines les élèves placés dans le tiers supérieur de leur classe semblent significativement plus enclins à déclarer qu'ils

aident leurs camarades. A l'opposé, ceux du tiers inférieur sont significativement plus absents de cette déclaration avec des distances, respectivement, de -9%, -10%, -11% et -27% en langage, sciences de la nature, sciences sociales et mathématiques. Ce dernier cas reste le plus perçant à cet égard. De fait, si les élèves aidants dans le tiers supérieur de la classe en maths sont près d'un sur deux, tandis qu'ils sont moins d'un sur cinq chez le tiers inférieur, et un sur quatre chez les élèves du tiers intermédiaire.

Graphique n°13

Proportion d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction. Par discipline et selon position académique relative au sein de la classe. (236113 élèves urbains dans des classes ≥ 20 élèves ; 8^{ème} - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : En langage la proportion d'élèves déclarant aider les autres et appartenant à la fois au tiers inférieur de leur classe, ne sont que 25%. En revanche ils sont 33% chez les élèves appartenant au tiers supérieur. Les coefficients V de Cramer illustrent (entre 0 et 1) la force des déséquilibres, par discipline, entre le fait de déclarer chacun de ces pratiques et le positionnement relatif des élèves au sein de leur classe.

En langage, un élève sur quatre des deux tiers inférieurs comptent déclarer aider les autres contre un sur trois dans le tiers des plus avantagés dans cette discipline. Les matières restantes comptent un élève sur cinq dans le premier cas et un peu plus d'un

élève sur quatre dans le second cas. Sans aucun doute, on revoit ici que la prévalence des pratiques d'entraide est modulée par les propres disciplines, ceci à la faveur de mathématiques qui concentre davantage des telles interactions.

Maintenant, si l'on regarde du côté des élèves aidés, on voit le sens opposé des choses. En effet, les élèves aidés en maths sont près d'un sur deux dans le tiers intermédiaire et inférieur, tandis qu'ils ne sont que 31% dans le tiers supérieur. En langage, ces rapports diminuent : un peu plus d'un sur trois pour le premier cas et 27 % pour le second. Le reste des disciplines suit un schéma semblable mais plus atténué. Notons, enfin, que tous ces rapports de déséquilibre (i.e. les pratiques d'entraide à l'égard du positionnement au sein des classes) sont très significatifs en termes de tests Khi2 (à $p < 0.000$), et plus encore, ils sont forts (V de Cramer autour de 0,11 et entre 0,06 et 0,25).

Du côté des pratiques d'étude à profil plus solitaire (à droite sur le graphique n°13) il faudrait retenir qu'elles sont plus souvent déclarées par les élèves du tiers supérieur de la classe, et ceci pour chacune des disciplines. Cela est spécialement visible dans le cas d'étudier avec son livre en sciences de la nature et sciences sociales. Conséquemment, chez les élèves du tiers inférieur ces pratiques sont moins répandues, se situant toujours en dessous des moyennes. Ceci à l'exception d'étudier avec son livre en maths où les différences seraient très réduites, sans pour autant inverser la tendance. Ces résultats confirment — cette fois ci à une échelle moins biaisée socialement car à l'intérieur des classes —, que les pratiques solitaires semblent plus associées aux bons élèves. Ceux-ci seraient donc plus autonomes et auraient vraisemblablement des meilleurs outils vis-à-vis du travail scolaire, au delà du contexte social.

10.3 Des facteurs contextuels reliés aux pratiques d'étude

10.3.1 Des pratiques légèrement différenciées selon le type d'établissement fréquenté

Maintenant, nous voudrions regarder du côté des contextes scolaires organisés selon la typologie d'écoles proposée (cf. annexes). Une hypothèse de base à tester ici est que les ambiances scolaires, à maints égards différents et notamment d'un point de vue socioéconomique, pourraient favoriser ou non certaines pratiques.

Le tableau n°9 montre les proportions des déclarants par pratique et par discipline selon notre typologie d'établissements. Commençons par noter que le pourcentage d'élèves déclarant « J'aide les autres » en langage est beaucoup moins important chez les établissements privés payants (18%) que pour toutes les autres catégories ; tandis qu'il est fortement supérieur, pour la même discipline, chez les établissements gratuits et non-sélectifs, privés ou publics (30%). Cette tendance se répète en sciences sociales et en sciences de la nature mais d'une manière moins marquée. Pourtant, au-delà de cette discipline, les catégories d'établissement ne semblent pas trop différenciatrices vis-à-vis du fait d'être un élève qui aide les autres. Il en est de même pour les élèves aidés, bien qu'une tendance à la hausse se fasse voir dans le cas des établissements académiquement sélectifs. En effet, en mathématiques et dans ces catégories, un peu plus de quatre élèves sur dix (entre 44% et 43%) déclarent être aidés par leurs camarades. En revanche, ils ne sont qu'entre 41% et 39% en moyenne pour les autres. En langage, ils sont entre 35% et 36% à dire la même chose chez les établissements que sélectionnent à l'entrée, contre 33% dans la moyenne générale et 32% dans le secteur public non-sélectif.

Maintenant, si l'on regarde du côté des déclarations d'étude en solitaire et avec son livre, les différences deviennent assez importantes. Par exemple, la première de ces pratiques montre une forte présence dans le public sélectif, de même que dans le privé payant et le privé subventionné avec FP et académiquement sélectif. En effet, toutes ces catégories s'écartent assez nettement des autres, avec près d'un élève sur deux dans cette condition, par exemple, en sciences de la nature et en sciences sociales.

Toujours est-il que cette proportion est moins forte dans le cas du langage et des mathématiques, mais les différences restent importantes (e.g. respectivement 42% et 36% en moyenne pour les établissements publics sélectifs contre 35% et 32% pour leurs homologues non-sélectifs). Pour leur part, les établissements privés payants montrent, en moyenne, 54% et 42% de déclarants de cette pratique pour les mêmes disciplines. Enfin, pour la déclaration d'étude « avec son livre » nous trouvons de différences aussi appréciables chez les mêmes catégories. En d'autres termes, chez les établissements gratuits et non-sélectifs, qu'ils soient privés ou publics, nous trouvons des proportions d'élèves déclarant cette pratique toujours plus faibles (respectivement 11%, 14%, 20% et \approx 22% contre 12%, 16%, 23% et 25%, en maths, langage, sciences de la nature et sciences sociales).

A l'opposé, les catégories académiquement sélectives (plus que celles associées à la seule condition de demander des frais de scolarité) tendent à se détacher significativement vers le haut pour cette même pratique. Cela serait moins clair en mathématiques (sauf pour l'évident cas du privé payant), mais reste particulièrement fort en sciences de la nature et en sciences sociales. Rappelons, toutefois, que le fait de posséder le livre de chaque discipline est plus avéré chez le secteur public.

Dans la même ligne, un autre constat issu du tableau n°9 (cohérent avec ce que montre le graphique n°10) est que le secteur privé payant cumule, en général, des moindres proportions d'élèves déclarant interagir avec leurs camarades (sauf dans le cas des élèves aidants en maths).⁵⁸⁷ En revanche, il dépasse largement tous les autres types d'établissement pour les pratiques dites solitaires. Rien de ceci ne semble étonnant, mais les pratiques d'étude semblent davantage liées à des dispositions et caractéristiques individuelles qu'à des conditions contextuelles en elles-mêmes.

Remarquons toutefois que les établissements académiquement sélectifs montrent aussi une tendance à se détacher vers le haut dans ces pratiques. Cependant, il se peut que les pratiques dites solitaires ou autonomes (i.e. étudier seul et/ou avec son livre) restent associées aux conditions de base des établissements académiquement sélectifs (y compris le privé payant).

⁵⁸⁷ Ce constat est d'ailleurs conforté quand on regarde la distribution par profils généraux et exhaustifs (cf. annexes).

Tableau 9

Proportions de réponses positives à la question :
 « Avec quelle fréquence t'arrivent-elles chacune des situations suivantes ? » pour chacune des quatre options principales de pratiques d'étude. En pourcentage.
 (236113 élèves urbains dans des classes ≥ 20 élèves ; 8^{ème} grade - 2004)

Type d'établissement		J'aide				Je suis aidé			
Code	N° élèves	Maths	Lang	Sc.N	Sc.S	Maths	Lang	Sc.N	Sc.S
(1) MNS	104105	28	30	22	23	39	32	27	26
(2) MS	17934	29	25	20	21	43	35	29	27
(3) PS_NSNFP	13087	29	30	23	24	40	33	28	27
(4) PS_NSFP	24875	27	26	21	22	41	34	28	28
(5) PS_SNFP	8026	29	25	20	22	44	36	31	30
(6) PS_SFP	51083	29	23	20	21	44	35	30	28
(7) PPAY	17003	29	18	18	19	40	29	26	25
TOTAL	236113	28	27	21	22	41	33	28	27
<i>V de Cramer</i>		0.01	0.09	0.04	0.04	0.04	0.04	0.03	0.03

Type d'établissement		J'étudie seul				J'étudie avec mon livre			
Code	N° élèves	Maths	Lang	Sc.N	Sc.S	Maths	Lang	Sc.N	Sc.S
(1) MNS	104105	32	35	39	39	10	14	20	22
(2) MS	17934	36	42	45	45	11	17	25	28
(3) PS_NSNFP	13087	32	34	38	38	10	14	21	23
(4) PS_NSFP	24875	34	40	43	42	10	14	21	22
(5) PS_SNFP	8026	35	41	44	43	13	18	25	30
(6) PS_SFP	51083	39	46	48 (*)	48	12	17	25	29
(7) PPAY	17003	43	55	53	53	21	27	35	37
TOTAL	236113	35	40	43	43	12	16	23	25
<i>V de Cramer</i>		0.07	0.12	0.09	0.10	0.09	0.10	0.10	0.10

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*): chez les établissements privés subventionnés sélectifs et avec FP, 48% d'élèves déclare étudier seul en sciences de la nature. Sur le total, ils ne sont en moyenne que 43% à déclarer cette pratique pour la même discipline. Les coefficients V de Cramer illustrent la force des relations (entre 0 et 1) entre la typologie d'établissements et le comportement déclaré pour chaque discipline. Tous les tests χ^2 significatifs à $p < 0.000$. Voir détail de codification des établissements en annexes (M= municipal ; PS = privé subventionné ; PPAY = privé payant (ensemble) ; NS = non-sélectif ; S = sélectif ; NFP = sans financement partagé ; FP = avec financement partagé).

En effet, il se peut que l'entrée et la permanence dans ce type d'écoles constituent des enjeux demandant aux familles des efforts économiques, mais surtout, scolaires. Ceci pousserait les parents et les élèves eux-mêmes à s'investir davantage dans le travail scolaire. De plus, ceci pourrait être lié à une vision plus individualiste et/ou plus concurrentielle des études. Pourtant, nous trouvons des proportions d'élèves aidés légèrement plus importantes dans ces établissements, ce qui n'est pas, forcément, contradictoire avec ce qu'on vient de noter. Ce même constat pourrait aussi conforter l'idée d'un rythme de travail scolaire probablement plus exigeant et qui pousse les élèves à demander davantage de l'aide.

Quoi qu'il en soit, cette prééminence de l'étude en solitaire chez les établissements à profil sélectif se manifeste presque pour toutes les disciplines (sauf en mathématiques). A l'opposé, nous voyons que les élèves des établissements gratuits et non-sélectifs sont moins disposés à déclarer ces pratiques en priorité. La collaboration et les interactions entre élèves semblent ainsi plus répandues dans les catégories à public plus démunies d'un point de vue scolaire et social à la fois. Les mêmes catégories qui montrent aussi les plus bas résultats nationaux (cf. annexes).

D'ailleurs, une autre explication possible, non contradictoire avec les hypothèses antérieures, serait reliée aux compétences métacognitives et aux habitudes de travail scolaire des élèves, vraisemblablement plus développés chez les élèves favorisés (cf. MINEDUC, 2004 sur des données PISA 2000). Autrement dit, le fait que ces élèves soient, en moyenne, mieux lotis à ces égards pourrait expliquer une plus grande autonomie vis-à-vis de leurs camarades. De cette manière, le fait d'étudier seul ou avec un livre serait une chose plutôt normale pour eux.⁵⁸⁸

⁵⁸⁸ Notons qu'un regard complémentaire est celui du nombre d'élèves ne déclarant aucune des quatre pratiques ici prises comme principales (cf. annexes). Ainsi, entre 12% et 15% d'élèves selon discipline ne seraient pas concernées par aucune de ces pratiques, tandis que près de 5,1% dans l'ensemble ne déclare aucune de celles-ci chez aucune discipline. Bien que les différences pour ces proportions ne soient pas non plus trop marquées entre types d'établissement, les élèves des établissements à public défavorisé (MNS et PS_NSNEP) sont plus nombreux à se trouver dans ces situations (entre 13% et 17%). En définitive, eu égard que le type d'établissement se recouvre avec le capital culturel et le niveau socioéconomique des familles (cf. annexes), tout porte à confirmer que ceux qui ne déclarent pas des pratiques sont, davantage et en moyenne, des élèves possédant moins d'outils pour faire face à leur travail scolaire. De plus, l'absence de pratiques est plus souvent déclarée par les élèves redoublants (entre 15% et 20%) avec une légère hausse chez les garçons redoublants. Conséquemment, il serait intéressant de tester après si le fait d'interagir avec leurs camarades semble associé à des bénéfices en termes d'acquis scolaires pour les élèves redoublants.

En définitive, il est intéressant de noter que la force des déséquilibres de rapport, entre les pratiques d'étude et la typologie d'écoles, ne diffère guère de celle existante entre ces pratiques et les déciles de niveau socioéconomique (e.g. respectifs coefficients V de Cramer). Cela, en plus de ce qu'on vient de commenter, nous informe que les pratiques ne sembleraient pas être trop modulées (du moins en termes bruts) par l'appartenance à tel ou tel type d'établissement. Si ces rapports auraient été plus forts, ou plus atténués, que pour le cas des déciles de niveau socioéconomique, cela indiquerait que les établissements seraient capables de réduire ou d'augmenter la fréquence d'une pratique donnée, et donc, à une spécificité du travail scolaire. Or, cela ne semble pas être le cas. Pour l'instant, nous retiendrons donc ce que le tableau n°9 semble montrer : que les écoles ne semblent pas faire beaucoup des différences à cet égard et qu'elles héritent, d'après leur public, l'usage des pratiques d'étude. Ceci à une exception près, illustrée par la tendance légère, mais visible, des élèves qui demanderaient plus souvent de l'aide chez les catégories les plus sélectives (hors privé payant). Toujours est-il que, cette interrogation a le mérite de tenir théoriquement, elle reste donc un sujet en soi à explorer davantage.

10.3.2 Des pratiques enseignantes peu reliées aux manières d'étudier des élèves

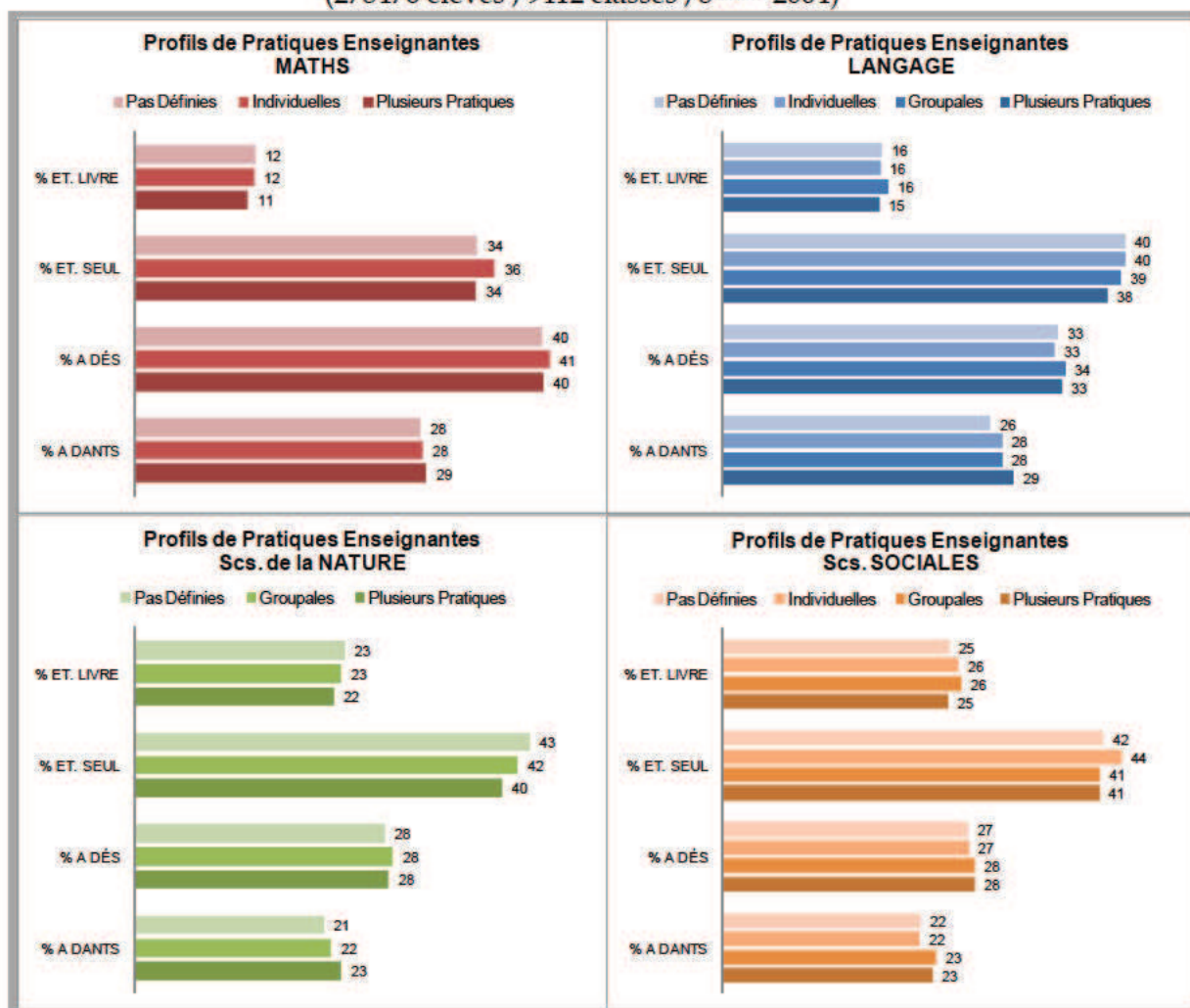
En essayant de rentrer dans les différences en termes de pratiques d'un contexte à l'autre, le niveau classe semble, théoriquement et empiriquement, incontournable. De ce fait et compte tenu d'un probable lien entre certaines pratiques des élèves et les manières de travailler promues par les enseignants aux seins des classes, nous avons voulu savoir si celui-ci pouvait être apprécié et à quel degré. Bien entendu, la seule manière de s'approcher de ce sujet est par discipline.

Ainsi, nous nous sommes servis de deux mesures, l'une en provenance des enseignants directement et dont la construction est détaillée en annexes ; et l'autre, en provenance des appréciations des élèves enquêtés sur leur travail général en cours. Les deux indicateurs sont de niveau classe. De fait, le dernier a été estimé comme moyenne arrondie de l'opinion des élèves par rapport au fait de si les enseignants pratiquent ou

non, de manière courante, le travail en groupes au sein des classes.⁵⁸⁹ Ainsi, si la première variable correspond à une division des enseignants censée refléter des profils des pratiques plus ou moins définis (cf. annexes), la deuxième n'est qu'une estimation binaire à partir de l'avis majoritaire des élèves par classe.

Graphique n°14

Proportion d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction, selon profil de pratiques enseignantes déclarées et par discipline.
(278476 élèves ; 9412 classes ; 8^{ème} – 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Le pourcentage d'élèves aidants en sciences sociales dont l'enseignant est classé comme ayant un profil à utiliser des « pratiques groupales » (cf. annexes) est de 23% ; tandis que pour le cas de ceux à pratiques « peu définies » (cf. annexes) ce pourcentage est de 22%, dans la même discipline.

⁵⁸⁹ Cette variable a été construite à partir des réponses face à la question : « Lesquelles parmi les situations suivantes arrivent avec une fréquence plus importante dans tes classes ? : Le professeur parle et écrit au tableau ; Tu travailles avec ton livre de texte ; Tu résous des guides ou de questionnaires ; Tu travailles en groupe ; Tu travailles tout seul. » Les élèves étaient invités à cocher deux de ces situations. Ici, nous prenons les réponses face à la proposition « Tu travailles en groupe ».

Le graphique n°14 présente les proportions d'élèves déclarant chacune des pratiques d'étude et d'interaction, selon les différents groupements des enseignants attachés à chacune des disciplines. Nous avons considéré, de manière approximative, que certains d'entre eux semblent faire davantage appel au travail des élèves de manière groupale. Ceci par rapport à d'autres profils plus penchés sur le travail individuel des élèves.

Il est quelque peu décevant de rendre compte des variations presque inexistantes entre pratiques d'élèves selon les pratiques enseignantes ici objectivées. En effet, et bien que tous les tests Khi2 derrière le graphique n°14 soient significatifs (à $p < 0,05$), les coefficients V de Cramer ne dépassent pas la barrière de 0,023. Ceci ne fait que confirmer ce que l'on voit à l'œil nu. Toutefois, il y a des variations qui vont plus ou moins dans le sens attendu. Par exemple, pour toutes les disciplines, les profils de pratiques classés comme étant plus individualistes sont associés à des hausses très discrètes de la proportion d'élèves déclarant étudier seuls. En revanche, les profils plus groupaux ou bien, faisant appel à une plus large panoplie de pratiques (y compris celles que nous avons qualifiées comme groupales), montrent de très légères hausses chez les élèves aidés et aidants.

Par ailleurs, le fait d'étudier avec son livre ne saurait pas être pensé non plus comme un substitut dans le cas des profils à pratiques peu définies. Autrement dit, ces deux variables n'ont guère de rapport significatif permettant de supposer un lien (e.g. une réaction des élèves face à des enseignants, peut-être, défaillants). Ajoutons, néanmoins, que les pratiques enseignantes sont quelque peu différentes selon le type d'établissement (cf. annexes).

Une deuxième analyse a été alors conduite. Cette fois-ci, elle porte sur l'individualisation d'une des pratiques enseignantes qui ont servi à construire les profils précédents. Il s'agit des déclarations sur la fréquence du travail groupal des élèves en cours.⁵⁹⁰ En même temps, nous avons pris la question faite aux élèves,

⁵⁹⁰ Il s'agit de la question directe : « Avec quelle fréquence vous employez en cours et avec vos élèves les suivantes stratégies ou méthodologies ? ». Elle a été répondue sur une échelle à quatre niveaux allant de « Toujours ou presque » à « Jamais ».

exprimée comme opinion moyenne par classes, de manière à faire une comparaison en parallèle.

Le graphique n°15 illustre les résultats pour ces deux mesures sachant qu'elles sont corrélées mais à un degré pas trop élevé (i.e. r de Pearson entre +0,21 et +0,25 selon la discipline). Notons qu'en bas du graphique on peut voir les proportions des classes, sur le total, considérées ici comme étant marquées par le travail groupal et selon l'avis de ces deux acteurs.

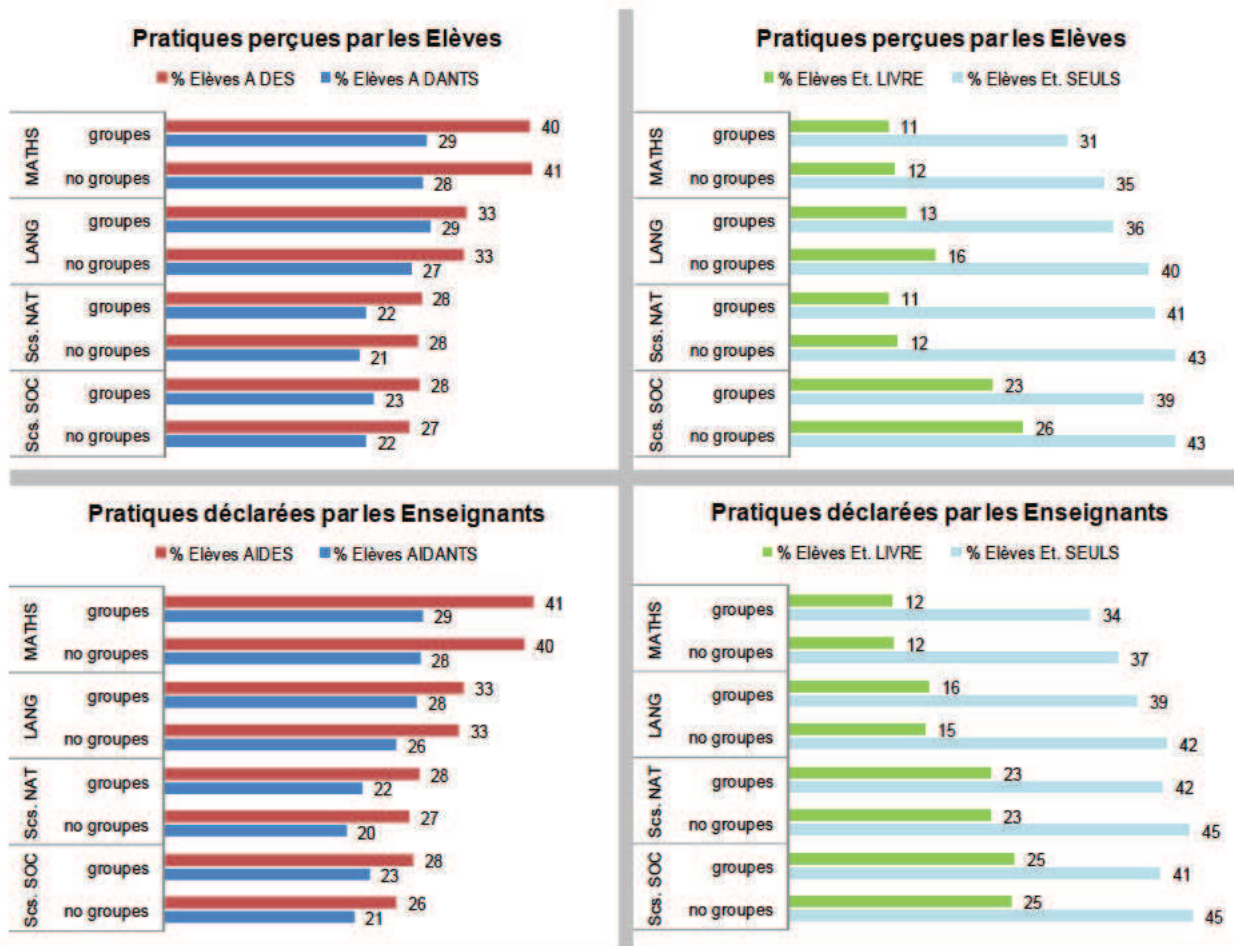
Encore une fois, et ceci pour nos deux mesures, on se heurte à des variations plutôt marginales, reflétées par exemple, par des coefficients V de Cramer $\leq |0,034|$ et dont les différences les plus marquées se concentrent dans les pratiques non interactives. Pour certains croisements on a même des rapports non significatifs (à $p < 0,05$), notamment dans le cas des élèves se déclarant comme aidants ou aidés en maths, que ce soit sous la perspective des enseignants ou celle des propres élèves. Il en est de même en langage pour les élèves aidés qui ne sont pas plus (ou moins) « aidés » ou « aidants » selon la condition de la classe perçue par les propres élèves.

Cependant, malgré cette forte tendance à l'indépendance entre variables, une ligne cohérente avec nos présomptions se dessine timidement. En effet, on a des proportions plus élevées, autant celles des élèves se déclarant aidants que ceux indiqués comme étant aidés, pour le cas des classes à travail en groupe (selon l'enseignant). Par exemple, en sciences sociales, chez les classes dites groupales ils sont, respectivement, 23% et 28% dans ces deux conditions ; tandis qu'ils ne sont que 21% et 26% à dire la même chose dans les classes identifiées comme non-groupales. En sciences de la nature ces mêmes rapports sont de 22% (aidants) et 28% (aidés) contre, respectivement, 20% et 27% ; tandis qu'en langage, seule la proportion d'élèves aidants varie, passant de 26% à 28% en moyenne d'un type de classe à l'autre. En maths ce dernier rapport est de 28% contre 29%.

ou presque ». Pour le cas ici commenté nous avons regroupé de manière binaire les deux catégories de chaque côté face à la proposition « *Travail groupale des élèves* ».

Graphique n°15

Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction, selon pratiques enseignantes déclarées et perçues. Par discipline. (278476 élèves ; 9412 classes ; 8^{ème} – 2004)



Proportions d'enseignants utilisant des Pratiques Groupales en cours, selon...

	Maths	Langage	Scs. NAT	Scs. SOC
Élèves	11%	19%	37%	26%
Enseignants	72%	85%	88%	85%

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : tout en haut à gauche, selon la moyenne des déclarations des élèves en maths portant sur le fait de pratiquer souvent en cours le travail en groupe, les proportions d'élèves aidés et aidants sont, respectivement, 40% et 29%. Ceci pour les classes où cette pratique est perçue comme fréquente. En bas, on voit que seulement un 11% des classes en maths est classifiée, d'après l'opinion moyenne des élèves, sous la condition de travail en groupes habituel. Chez les enseignants en maths (i.e. leurs classes), ils sont 72% à déclarer qu'ils utilisent toujours ou fréquemment le travail en groupes.

Certes, les variations sont très faibles mais elles dessinent une légère tendance. De plus, ce résultat semble conforté par les déclarations portant sur la pratique d'étudier seul (à droite). En effet, la proportion d'élèves déclarant ceci diminue chez toutes les disciplines quand on passe des classes non-groupales aux classes faisant davantage appel au travail en groupe. Si, dans ces dernières, les élèves à dire qu'ils étudient seuls sont, respectivement, 41%, 42%, 39% et 34% en sciences sociales, sciences de la nature, langage et maths ; ils sont 45%, 45%, 42% et 37% à dire la même chose dans les classes non-groupales. Enfin, notons que cette tendance ne se vérifie guère pour le fait de déclarer étudier avec son livre.

Du côté des élèves, on vérifie à peu près le même portrait avec des légères variations et allant plutôt dans le sens attendu. En effet, quand il s'agit des classes perçues par les élèves, en moyenne, comme étant plus marquées par le travail en groupe, on rencontre des proportions légèrement plus hautes pour les pratiques d'étude interactives chez les mêmes élèves. Dans ce cadre, la variation la plus importante pour les élèves aidants s'enregistre en langage (+2,06% pour les classes groupales par rapport aux non-groupales) ; tandis que pour le cas des aidés elle l'est en sciences sociales (+1,1%). Le fait de déclarer étudier avec son livre est aussi moins important dans les classes dites groupales, que chez les autres, notamment en langage (13% contre 16%) et en sciences sociales (23% contre 26%).

D'autre part, si nous revenons aux profils enseignants (cf. graphique n°14), nous devons dire que ceux qualifiés comme faisant appel à des pratiques où les élèves travaillent plus en solitaire, sont davantage présents chez les établissements à public favorisé (cf. annexes). En même temps, les élèves de ces écoles déclarent aussi plus de pratiques de ce type de leur part. Autrement dit, il n'est pas exclu que ces deux facteurs puissent converger parce qu'il existerait d'autres variables explicatives à la base (e.g. un effet confondu).

D'ailleurs, nous ne savons pas si ce sont les pratiques des maîtres qui déterminent celles des élèves (e.g. voie leur donner plus d'outils visant un travail scolaire plus autonome), ou en revanche, si les premières ne font que s'adapter aux possibilités offertes par leur public. Il se peut que cela ne fasse que refléter un cercle d'influences et renforcements mutuels, où professeurs et élèves s'accorderaient à un certain style de

travail. Les uns faisant état d'être, très probablement, mieux lotis d'un point de vue des outils et des habitudes face aux études. Les autres, pouvant, soit profiter et s'adapter à ceci, soit promouvoir facilement une telle situation. Cependant, il n'y a rien sur cette analyse exploratoire qui permette, en définitive, de penser à dégager des liens et des profils de relation entre ce qui déclarent faire les enseignants en classe et ce qui déclarent faire les élèves pour étudier. Hélas, les mesures disponibles semblent trop grossières, peut-être inadaptées ou mal construites, pour mieux comprendre ce qui se passe de ce point de vue.

Ajoutons enfin, qu'une tendance au niveau agrégé se dessine, d'un côté, entre la taille des classes et les proportions d'élèves selon leurs pratiques par discipline ; et d'autre côté, entre la taille des classes et la proportion d'élèves déclarant qu'ils travaillent souvent en groupes dans leurs classes (cf. annexes). Dans le premier cas, et pour toutes les disciplines, les rapports indiquent que la proportion des élèves aidés et de ceux qui déclarent étudier seuls, augmentent au fur et à mesure que la taille des classes le fait. De même, la proportion d'aidants diminue avec cet accroissement. Toutefois, nous savons que les écoles académiquement sélectives ont tendance à remplir davantage leurs classes (cf. annexes). Pour le second cas, on apprécie une certaine tendance à avoir des plus hautes proportions déclarant aider les autres dans des classes où les élèves sont aussi plus portés à déclarer travailler en groupe (r de Pearson entre +0,05 et +0,12, à l'exception de mathématiques (+0,01)).

10.4. Les différentes dimensions subjectives considérées et les profils généraux de pratiques d'étude

Dans cette partie, nous allons relier les dimensions subjectives que nous avons pris comme cible d'analyse, mais aussi celles dont nous avons fait mention dans les parties précédentes (cf. annexes). Notre intention est surtout celle de montrer les rapports les plus évidentes entre les pratiques d'étude et les interactions des élèves et ces différents ressentis. Ce regard se voit favorisé par le fait que, comme on l'a vu, si certaines pratiques d'étude se différencient selon le niveau socioéconomique et donc, selon le type d'établissement, les pratiques les plus interactives ne manifestent pas des différences d'une ampleur importante (cf. graphique n°10 et tableau n°9).

10.4.1 Les attentes des élèves

Tout d'abord, nous allons creuser un peu les rapports entre les attentes des élèves et leurs profils d'interaction à l'heure d'étudier. Puis, nous voudrions analyser ces rapports à la lumière des trois variables, le genre, le redoublement et enfin, le niveau socioéconomique.

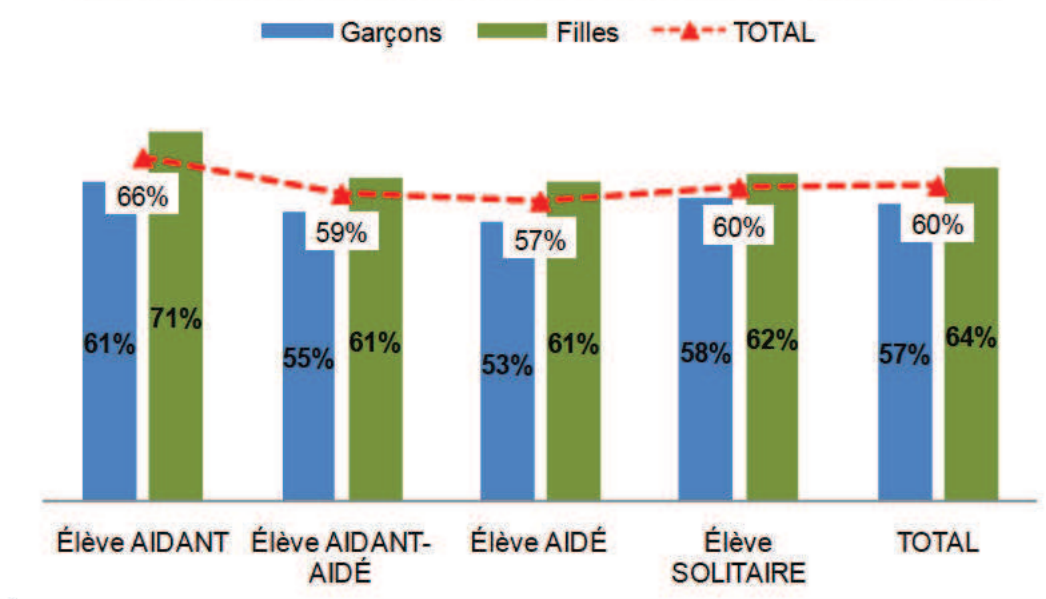
10.4.1.1 Le genre et les attentes

Le graphique n°16 illustre, selon la variable genre, les proportions d'élèves déclarant penser qu'ils arriveront à l'université. Nous y voyons que les élèves classés en termes générales comme « aidants » abritent, quelque soit leur genre, des attentes en moyenne plus élevées que les autres. Si, en général, parmi ceux à profil aidant, trois élèves sur quatre déclarent penser arriver à faire des études à l'université, ils ne sont que 60% dans le total. Pourtant, ils sont 71% chez les filles et 61% chez les garçons, contre, respectivement, 64% et 57% chez le total par genre. Ces distances parlent d'un probable effet d'interaction entre ces variables, ayant comme résultat que les filles aidantes sont davantage à croire aller plus loin dans leur scolarité que les garçons. A l'opposé, l'ensemble des élèves « aidés » ont tendance à montrer, en moyenne, des moindres

ambitions, juste un peu en dessous de la moyenne générale (57% contre 60%). Mais encore une fois, les ambitions des filles sembleraient moins touchées, voire immunisées, par cette situation. En effet, elles sont 61% dans cette catégorie contre 53% chez les garçons. Un patron semblable se répète pour les profils restants, mais avec des écarts moins prononcés vis-à-vis des situations générales.

Graphique n°16

Proportions d'élèves déclarant penser qu'ils arriveront à l'université.
Selon profils généraux d'après leurs manières d'étudier déclarées et par genre.
(236133 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : les élèves classés dans le profil d'étude « solitaire » déclarent, à 60% en moyenne, penser qu'ils arriveront à l'université. Les filles dans cette condition sont, toutefois, 62% contre 58% chez les garçons.

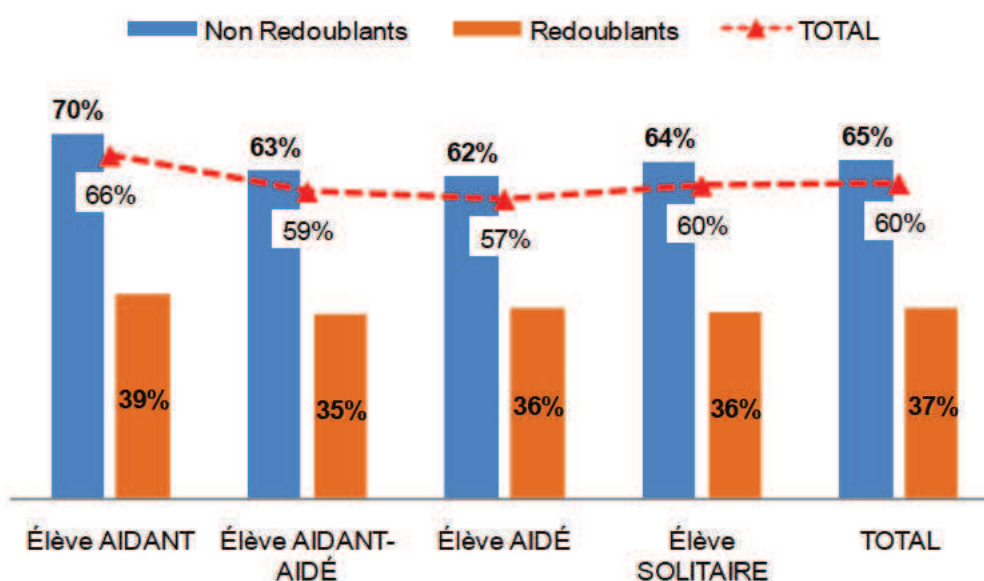
10.4.1.2 Le redoublement et les attentes

De son côté, le graphique n°17 montre que la variable redoublement semble avoir une très forte emprise sur les attentes déclarées de scolarisation postérieure. En effet, si chez les non-redoublants, ils sont à peu près deux sur trois (65%) à déclarer penser qu'ils iront à l'université, ils sont un peu moins de deux sur cinq (37%) chez les redoublants. Pourtant, encore une fois, il n'est pas du tout exclu que cette situation soit fortement déterminée par le caractère socialement typé du redoublement (cf. annexes).

Autrement dit, les attentes de ces élèves pourraient être, pour une large partie, davantage réduites non pas parce qu'ils sont redoublants mais plutôt parce qu'ils appartiennent plus souvent à des catégories sociales qui abritent des moindres ambitions.

Graphique n°17

Proportions d'élèves déclarant qu'ils pensent arriver à l'université selon catégories générales d'après leurs manières d'étudier déclarées. Par condition de redoublement. (236133 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : en moyenne, les élèves dans la condition générale d'interactions et pratiques d'étude nommée comme « Élève Aidant-Aidé » déclarent, à 59%, penser arriver à l'université. Les élèves redoublants dans cette condition sont toutefois 35% à le faire contre un 63% chez les non-redoublants.

Toujours est-il que chez les élèves « aidants », les redoublants sont un peu plus disposés à déclarer penser arriver à l'université (39%). Dans la même catégorie, mais cette fois-ci pour le cas des non-redoublants, ils sont 70% contre 65% dans le total. Ceci constitue d'ailleurs l'écart le plus important parmi toutes les catégories considérées. Encore une fois, les élèves à profil « aidé » déclarent en général moins souvent cette ambition, autant pour les redoublants (36%) que pour les non-redoublants (62%), bien que ces derniers s'éloignent vers le haut de la moyenne de cette catégorie (57%), ce qui n'arrive pas à constituer un effet d'interaction. Pour leur part, les élèves à profil aidant-aidé manifestent partout des attentes légèrement moins ambitieuses (-2%), proches de

celles des élèves aidés. En définitive, la condition de non-redoublement semble l'emporter à l'égard des attentes déclarées.

10.4.1.3 Le niveau socioéconomique

Les principaux constats que l'on peut tirer du graphique n°18 se résument comme suit. D'abord, la très forte détermination des attentes exercée par le niveau socioéconomique dont jouissent les familles. Ceci autant pour ce que déclarent les élèves que pour ce que disent les parents, quoi que plus marqué pour ces derniers. Dans les deux cas on retrouve une forte et soutenue croissance des pourcentages des individus déclarant croire qu'ils/leurs enfants arriveront jusqu'à l'université. Ceci, au fur et à mesure que l'on monte dans le niveau socioéconomique. Notons que les coefficients V de Cramer exprimant le rapport entre ces deux variables se haussent à 0,47 pour les élèves, tandis qu'ils le font à 0,55 chez les parents.

Le second grand constat exprimé par le graphique n°18 est la manière dont ces proportions évoluent au-delà du niveau socioéconomique. Celle-ci est plutôt convergente entre parents et élèves.⁵⁹¹ En effet, la condition générale d'élève « aidant » se hausse autour de +6,1% en moyenne par dessus des respectives proportions moyennes de chaque décile. Cette différence tend aussi à être plus forte entre les déciles II et VII (autour de +7% et +8%), pour diminuer ensuite de manière importante (à +2%) chez les plus favorisés (i.e. décile X).

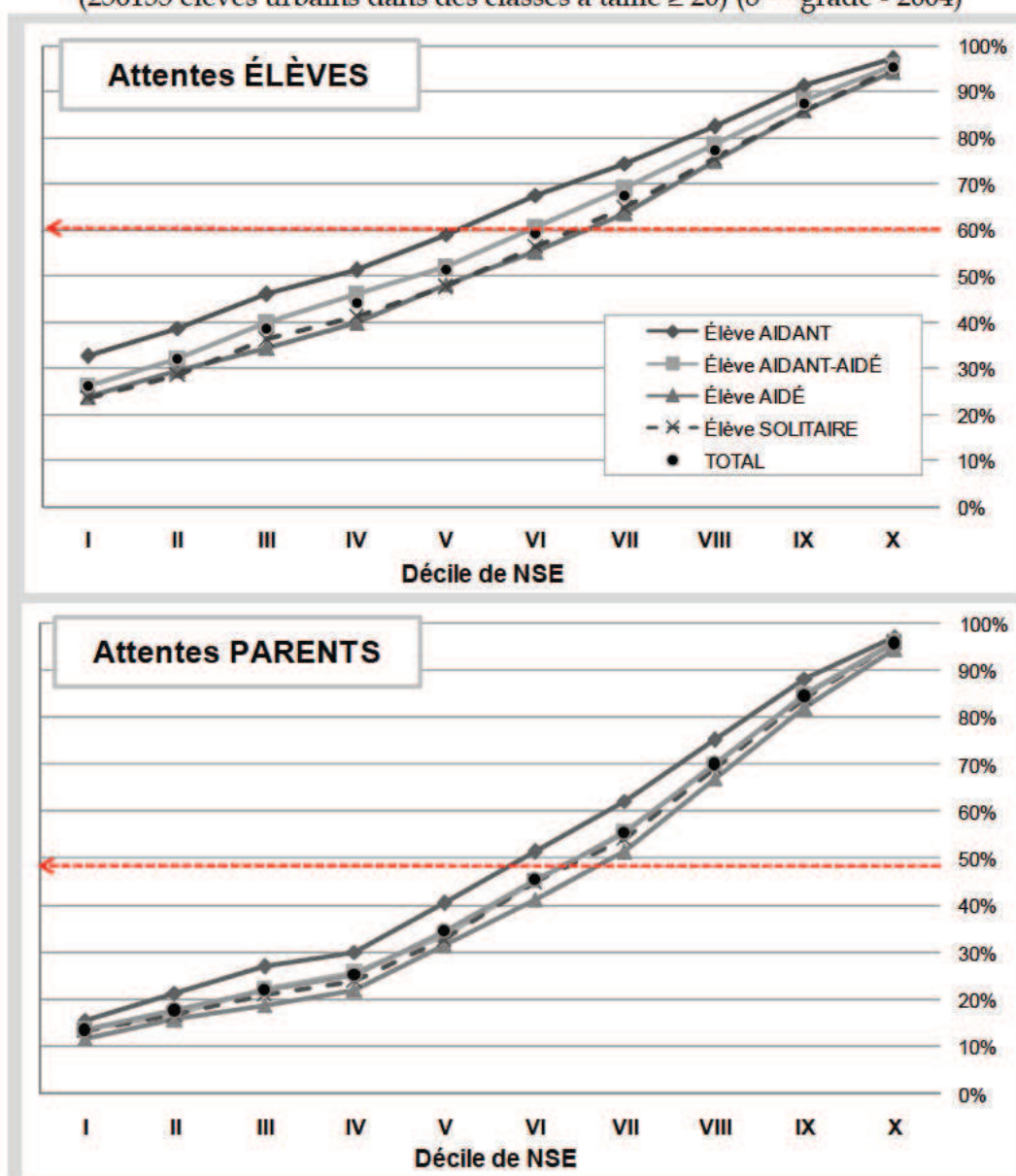
Cela revient à dire que les élèves aidants, quelque soit le niveau socioéconomique qu'ils possèdent, abritent des attentes plus ambitieuses que les élèves des autres catégories. Du côté de ceux qui sont considérés comme étant plutôt « aidés », ils déclarent en moyenne moins souvent penser arriver à l'université (autour de -3%). Ce rapport semble aussi systématique quoi qu'il a tendance à s'effacer chez les plus favorisés (-1,6% et -1,1% pour les déciles IX et X). Pour leur part, les élèves classés comme plutôt solitaires ou faisant appel à des pratiques d'étude moins interactives, sont proches de la catégorie précédente et déclarent aussi moins souvent penser arriver

⁵⁹¹ Ne laissons pas de remarquer que parents et élèves ont répondu leurs respectifs questionnaires à des moments et des endroits différents.

jusqu'à l'université (-2,4% en moyenne pour les dix déciles). Enfin, les élèves notés comme « aidant-aidés » (i.e. le 15% du total), sont très proches des respectives moyenne par décile.

Graphique n°18

Proportions d'élèves/parents déclarant qu'ils/leurs enfants arriveront à l'Université.
Par décile de niveau socioéconomique et selon profils générales d'après leurs manières d'étudier déclarées.
(236133 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : d'après l'avis des élèves, en moyenne 51% de ceux appartenant au décile IV de niveau socioéconomique, et caractérisés à la fois comme « Aidants », déclare penser qu'il arrivera à l'université. Cette même déclaration ne compte que 44% des élèves dans l'ensemble de ce même décile. Les moyennes générales des parents (49%) et des élèves (60%) sont marquées par des lignes rouges à traits.

En concomitance avec cette constance de la part des élèves « aidants » de se distinguer des autres, il se trouve que les parents semblent converger aussi sur ce point. En effet, les familles de ces élèves ont tendance à déclarer plus souvent que les autres, quelque soit le décile considéré, qu'ils pensent que leur enfant ira à l'université. Toutefois, cette pensée est davantage forte (i.e. elle se distancie plus de la situation moyenne) pour les déciles III à VIII (entre +4,9% et +6,7% en dessus des respectives moyennes), tandis qu'elle ne dépasse que de +2,2% et de +1,4% à la moyenne des plus défavorisés et des plus favorisés, respectivement. En outre, les attentes familiales reliées au profil « solitaire » et au profil « aidant-aidé », se retrouvent plutôt dans les respectives situations moyennes de l'échelle de niveau socioéconomique. D'ailleurs, une évidente baisse des attentes se dessine pour les élèves « aidés », suivant un peu près les déclarations des propres élèves (i.e. -2,8% en moyenne par rapport à la situation globale de chaque décile chez les parents, et entre -1,1% et -4,3% chez les déclarations des élèves). Enfin, force est de constater que, de même que chez les élèves, pour les parents, la condition des plus favorisés tend à effacer les différences entre profils d'interaction.

Il devient enfin intéressant de noter que cette concordance entre parents et jeunes conforte un peu l'idée d'un profil d'élève particulier pour le cas des « aidants », notamment celui d'un « meilleur élève » en termes globaux. Cette situation serait, d'ailleurs, perçue par les familles, bien qu'il se peut aussi que les parents de ces élèves allouent plus d'attention à la scolarité de leur enfants aussi. On ne sait pas quel est le véritable sens des influences, mais le profil « aidant » autorise des aspirations davantage élevées que chez les autres catégories, autant de la part de l'élève lui-même que chez sa famille. A l'opposé, l'élève qui admet être aidé par les autres, admet du coup une certaine faiblesse exprimée par des moindres ambitions. Toutefois, ces distances seraient, en moyenne, moins importantes que celles associées au profil de l'élève « aidant », qui se détache plus nettement de la situation moyenne. Enfin, si chez les élèves il y a une similitude marquée entre les déclarations d'attentes des « aidés » et des « solitaires », ce patron n'est pas reproduit chez les parents qui pénalisent les élèves « aidés ».

Remarquons enfin que les différences entre les niveaux d'attentes par acteur et par type d'établissement seraient très fortes, voire diamétralement opposées (cf. annexes).

Sachant que le type d'établissement est étroitement lié aux publics accueillis, les attentes selon le niveau socioéconomique ou selon catégorie d'école ont tendance à se ressembler. Toutefois, le type d'établissement semble moduler quelque peu les attentes de scolarisation postérieure des enfants selon leur origine sociale. Autrement dit, deux élèves appartenant à un même niveau socioéconomique peuvent manifester des attentes assez différentes selon l'établissement (contexte) qu'ils fréquentent (cf. chapitre n°1).⁵⁹²

10.4.2 Les rapports aux disciplines

10.4.2.1 Affinités et importance accordée

Maintenant, nous allons nous attarder sur deux mesures du rapport aux disciplines : l'affinité ou le goût envers la discipline, et l'importance qui lui est accordée. Bien évidemment, dans le présent cas nous ne prendrons pas les profils généraux, mais les pratiques déclarées associées directement à chacune des disciplines (cf. chapitre n°8). Ainsi, le graphique n°19 illustre les valeurs de ces échelles (de 1 à 4) selon les principales pratiques d'étude déclarées.⁵⁹³

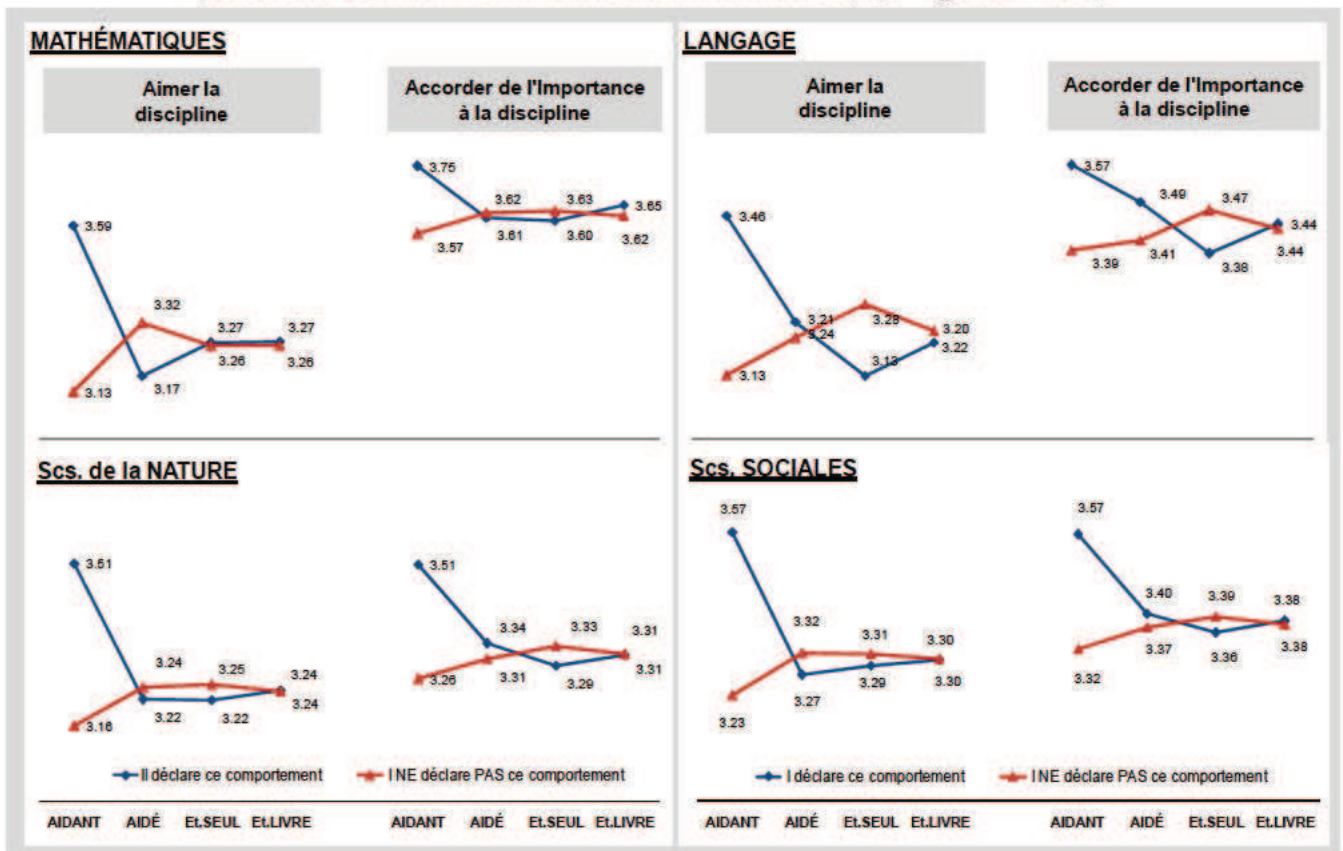
Globalement, nous apprécions que le facteur le plus modulateur est, encore une fois, le fait de dire que l'on aide d'autres élèves. Chez toutes les disciplines, cette catégorie montre des degrés absolus d'affinité supérieurs à toutes les autres déclarations. Ceci sur l'échelle d'attitudes originale allant d'un à quatre, et à l'exception de langage où elle n'arrive pas, quoi que de peu, à dépasser la barrière de 3,5 points. Une situation semblable arrive pour l'échelle d'importance accordée, mais cette fois-ci, portant sur toutes les disciplines (i.e. $\geq 3,5$). En effet, les élèves se déclarant comme étant aidants, se détachent en termes relatifs dans tous les cas et pour les deux échelles. Ils montrent des écarts oscillant entre un quart et un demi écart-type.

⁵⁹² En effet, nous trouvons une diminution des attentes de tendance systématique chez le secteur public non-sélectif, de même qu'une tendance à la hausse systématique associée aux conditions de paiement et à la sélectivité académique à l'entrée de la part des écoles.

⁵⁹³ Rapellons que ces pratiques se recouvrent à un certain degré (cf. annexes), les comparaisons illustrées sur le Graphique n°19 ont été donc faites, à chaque fois, entre les élèves déclarant l'une des quatre pratiques et interaction principales et ceux qui ne le font pas.

Graphique n°19

Valeurs pour les échelles d'affinité et d'importance accordée aux disciplines selon manières d'étudier déclarées. Par discipline.
(236133 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (8^{ème} grade - 2004)



Coefficients R² par comparaison

	Maths		Lang		Scs. NAT		Scs. SOC	
	Affinité	Import.	Affinité	Import.	Affinité	Import.	Affinité	Import.
AIDANT	0.06	0.02	0.03	0.01	0.03	0.02	0.03	0.02
AIDÉ	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
SEUL	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
LIVRE	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : en sciences de la nature, les élèves déclarant aider leurs camarades ont un score moyen de 3,51 sur l'échelle d'attitudes d'affinité envers la discipline (entre 1 et 4). En revanche, les élèves qui ne déclarent pas cette pratique totalisent, en moyenne, un score de 3,16 sur la même échelle. Dans le tableau annexe, on peut apprécier que cette pratique s'associe, en termes bruts, à 3% de la variance des scores d'affinité (i.e. R² de 0,03 dans la colonne n°5). D'ailleurs, la différence entre ces deux moyennes ($\pm 0,35$ points) est significative (à $p < 0,000$). Au tableau en bas du graphique seuls les coefficients R² en italique n'expriment pas des différences significatives (à $p < 0,01$). Les écarts-types généraux de chaque variable fluctuent autour de 0,7 allant entre 0,65 et 0,82 points (cf. annexes). Les comparaisons ont été faites via le Proc GLM de SAS® option REGWQ (cf. annexes).

Ces différences sont, de plus, significatives et elles entraînent donc une partie de variance brute expliquée des échelles (3% à 6%) qui est largement supérieure à celle associée aux autres modalités. Ces dernières ont, du coup, tendance à ne pas trop différencier les individus vis-à-vis des attitudes d'affinité et de d'importance accordée, voire, à ne le faire pas du tout.

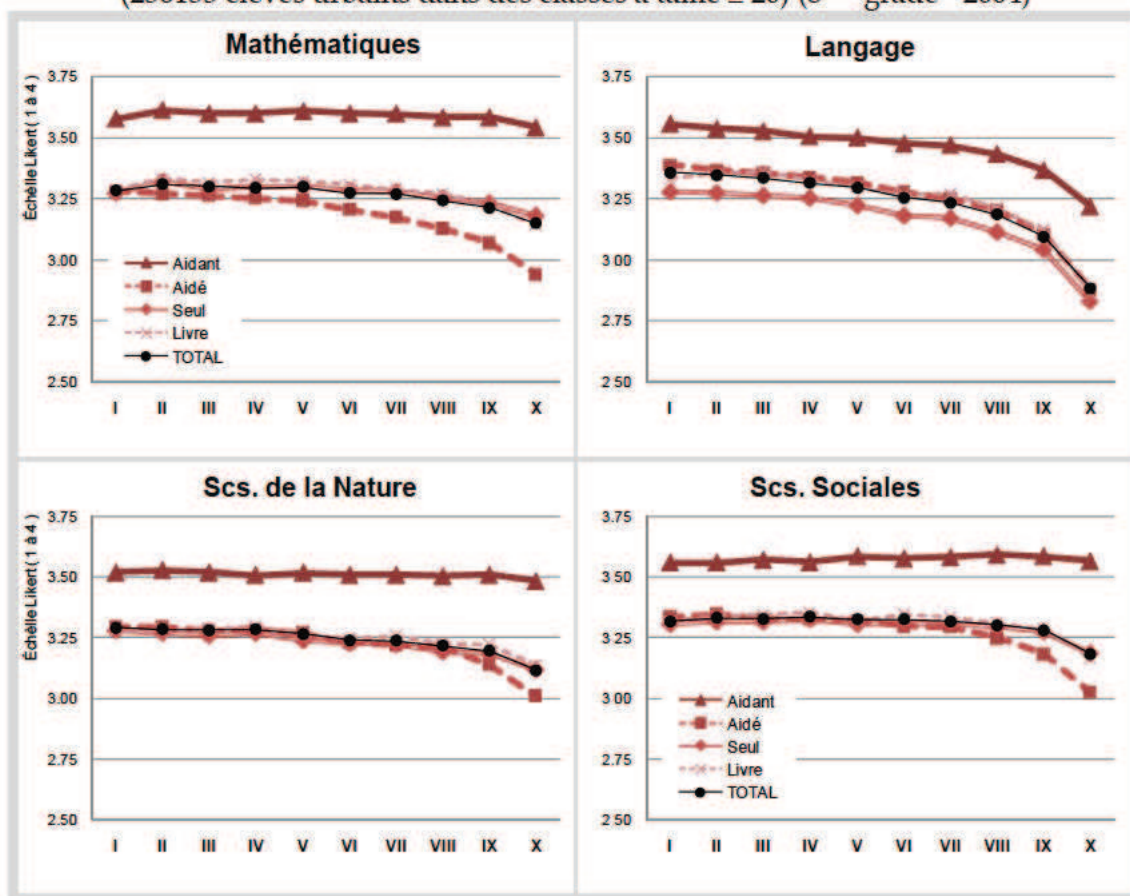
Une tendance intéressante se dessine chez les élèves se déclarant comme étant aidés. En effet, comme attendu, on y voit une moindre affinité avec les respectives disciplines, à l'exception de langage où ces élèves montrent un score moyen de 3,24 tandis que tous les autres qui ne font pas la même déclaration se situent, en moyenne, à 3,21. En revanche, les élèves aidés sembleraient avoir tendance à valoriser les disciplines, soit, de manière égale ou presque, soit, davantage que les autres. Ce constat admet des interprétations très intéressantes car il pourrait indiquer que si ces élèves demandent de l'aide c'est justement parce qu'ils accordent de l'importance à la discipline. Enfin, le graphique n°19 montre que les élèves déclarant étudier seuls auraient une légère tendance à moins valoriser les disciplines et dans certains cas (sauf maths), à avoir, en moyenne, un peu moins d'affinité envers celles-ci. Certes, ces différences restent réduites mais elles sont significatives.

Remarquons que ce qu'on voit d'après ces analyses n'est pas très éloigné de ce qu'indique la littérature, du moins pour le cas chilien (cf. Ramirez, 2004). D'ailleurs, les déclarations vis-à-vis de l'affinité ou de l'importance accordée aux disciplines, sont souvent assimilées à des mesures indirectes de la motivation (cf. chapitre n°4). Pourtant, il est parfois difficile de les décrypter car celles-ci peuvent traduire des situations contradictoires, du type : « aimer la discipline » tout en montrant de bases performances pour elle. Par exemple, sur nos données, les élèves du privé payant, que l'on sait performant en moyenne beaucoup mieux que tout le reste, montrent systématiquement des moindres affinités aux disciplines (cf. annexes).⁵⁹⁴ Cette situation nous amène à illustrer ces rapports aux disciplines à l'ombre du niveau socioéconomique des élèves. Ceci est montré par le graphique n°20, pour l'échelle d'affinité, et par le graphique n°21, pour celle d'importance accordée.

⁵⁹⁴ Nous savons aussi que ces élèves semblent avoir un sentiment d'appartenance à l'école (i.e. de bien-être) davantage important que celui associé aux autres catégories d'école. Pourtant, ils montrent des pires relations perçues avec leurs enseignants et moins de motivation pour les disciplines, entre autres (cf. annexes).

Graphique n°20

Valeurs pour l'échelle d'affinité/goût vis-à-vis des disciplines, selon manières d'étudier déclarées et par discipline.
(236133 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (8^{ème} grade - 2004)



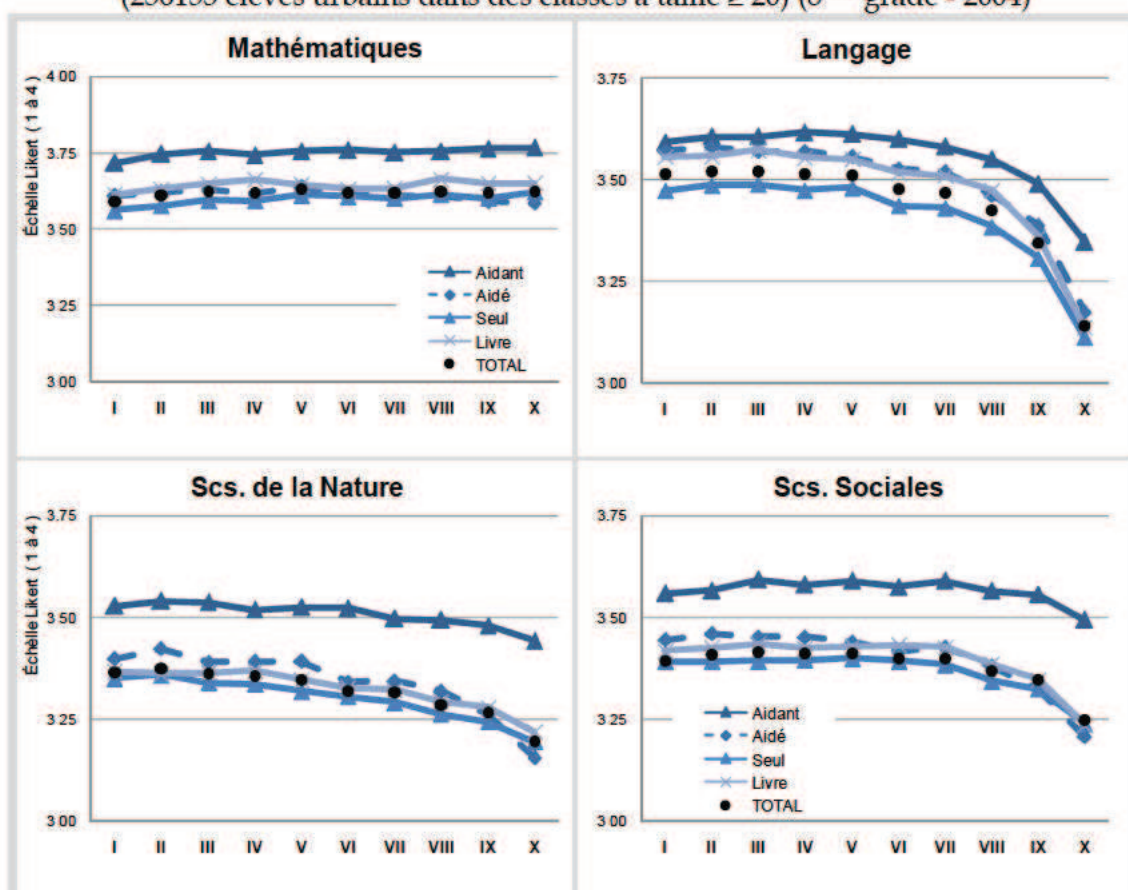
Source : élaboration de l'auteur. Lecture : En maths, les élèves déclarant être aidés par leurs camarades et appartenant au décile X de NSE montrent un score moyen de 2,94 sur l'échelle d'attitudes d'affinité ou goût envers la discipline (allant de 1 à 4). L'ensemble des élèves de ce même décile se situe, en moyenne, dans la valeur 3,15 sur la même échelle.

Sans nous attarder dans tous les aspects, notons d'abord que les élèves des déciles les plus favorisés montrent un distancement négatif important par rapport aux autres élèves, autant pour l'affinité que pour l'importance accordée. Cependant, à nouveau les pratiques d'étude semblent faire des différences. En effet, pour toutes les disciplines sauf le langage, le fait de se déclarer comme étant un élève aidant, modère, voire évite, la descente d'affinité chez les plus riches (décile X). En revanche, nous voyons qu'en maths, les élèves aidés des quatre déciles les plus favorisés montrent une tendance significative à aimer, encore moins, cette discipline. Il en est de même en sciences de la nature et en sciences sociales, mais seulement pour les 20% des plus riches dans ces deux cas. Les élèves déclarant être aidés semblent donc moins aimer ces disciplines,

d'autant plus qu'ils sont dans le haut de l'échelle sociale, tandis que dans tous les autres déciles, les élèves sont plutôt dans les respectives moyennes de ces échelles. Pour leur part, les autres catégories (étudier avec son livre et étudier seul) suivent toujours la tendance moyenne par décile, sauf en langage où ils le font mais tout en maintenant une différence vers le bas. Au total, on voit, encore une fois, que l'affinité affichée par les élèves aidants, quelque soit la discipline et le niveau socioéconomique est toujours, en moyenne, plus importante.

Graphique n°21

Valeurs pour l'échelle d'importance accordée aux disciplines, selon manières d'étudier déclarées par discipline.
(236133 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : En langage les élèves déclarant étudier seuls et appartenant au décile V de NSE, montrent un score moyen de 3,48 sur l'échelle d'attitudes d'importance accordée à la discipline (allant de 1 à 4). La moyenne de ce même décile se situe à 3,51.

Du côté de l'échelle d'importance accordée (cf. graphique n°21), les élèves aidants dépassent leurs camarades dans tous les cas. Mais cette fois-ci, au fur et à mesure que

l'on avance dans l'échelle socioéconomique, leur rapport est plus semblable à celle du total. D'ailleurs, les différences constatées pour cette échelle sont moindres que celles notées pour le cas de l'affinité. En outre, la valorisation des mathématiques est, dans toutes les pratiques, supérieure à la valeur 3,5, ce qui n'est pas le cas des autres disciplines. Par ailleurs, une forte descente s'apprécie partout chez les élèves des déciles les plus riches à l'exception des mathématiques. Ceci est particulièrement vrai en langage quelque soit la pratique considérée, même si les aidants s'écartent un peu vers le haut de la moyenne générale. En outre, on confirme que les élèves solitaires tendent à valoriser un peu moins que les autres les disciplines.

Rappelons enfin qu'à la différence du graphique n°19, les comparaisons faites dans les graphiques n°20 et n°21 ne portent que sur les valeurs moyennes des échelles, exclusivement pour ceux qui déclarent chaque pratique et sans le comparer avec ceux qui ne le font pas. En effet, il faut avoir à l'esprit que ces pratiques se recouvrent quelque peu les unes et les autres (cf. annexes ; chapitre n°8).

10.4.2.2 Fréquence d'étude déclarée en dehors des cours pour chaque matière

Comme insinué plus haut (cf. encadré n°4), pour le cas de cette variable, nous avons fait des regroupements de manière à mieux saisir le comportement général des élèves. Pourtant, le graphique n°22 présente les réponses des ceux-ci dans sa forme originale d'une échelle d'attitudes.⁵⁹⁵ On montre donc les tendances selon le niveau socioéconomique des élèves et par pratique déclarée. Notons d'emblée, toutefois, que ces fréquences d'étude sont très corrélées entre les quatre disciplines (r de Pearson entre 0,54 et 0,65, avec un Alpha de Cronbach pour l'ensemble de 0,86). Les différences sont d'ailleurs en général réduites comme on le voit sur le graphique n°22.

Toutefois, cette variable apparaît, elle aussi, différenciée entre le fait de déclarer aider ses camarades et les autres déclarations. Dans tous les cas, les premiers élèves déclarent, en moyenne, étudier davantage que les autres. Ils se situent donc plus proches de la déclaration « *J'étudie quelques jours à la semaine* » (3) que de « *Je n'étudie*

⁵⁹⁵ Les options dans chaque discipline correspondent à : (1) « *Je n'étudie jamais en dehors de cours ou presque* » ; (2) « *Je n'étudie qu'en face des contrôles* » ; (3) « *J'étudie quelques jours à la semaine* » ; et (4) « *J'étudie tous les jours ou presque* ».

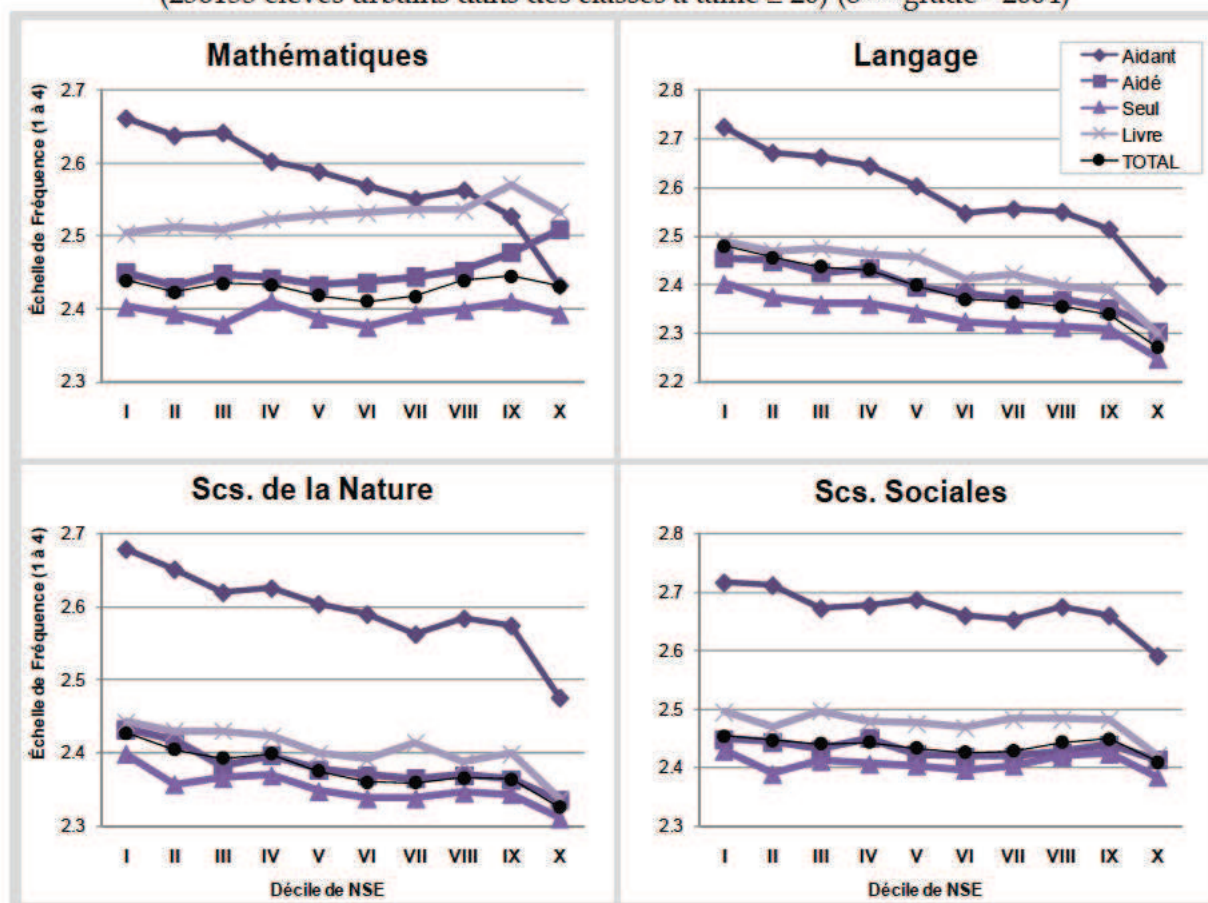
qu'en face des contrôles » (2). Cela n'est pas le cas de toutes les autres pratiques, sauf en mathématiques où les élèves déclarant étudier avec son livre se placent aussi en dessus de la valeur 2,5 et ceci pour tous les déciles. Sachant que ces derniers ne sont pas très nombreux pour cette discipline (12%), cela pourrait indiquer des stratégies particulières d'apprentissage de la part de ces élèves, touchant autant à la quantité de travail consenti qu'aux outils pour ce faire.

Graphique n°22

Valeurs sur une échelle d'attitudes rapportée aux fréquences d'étude en dehors des cours. Selon manières d'étudier déclarées par discipline.

Par décile de niveau socioéconomique.

(236133 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : En sciences sociales les élèves déclarant aider les autres et appartenant au Décile de NSE « I » (i.e. les plus défavorisés) déclarent en moyenne un chiffre de 2,72 (sur une échelle allant de 1 à 4) pour exprimer leur fréquence d'étude en dehors de cours. Cela situe à la moyenne de ces élèves plus proches de la valeur (3) : « J'étudie quelques jours à la semaine », sachant que la moyenne de ce même décile est de 2,45 plus près de (2) : « Je n'étudie qu'en face des contrôles ».

En effet, seulement dans le cas des mathématiques on apprécie des différences importantes vis-à-vis de cette variable selon les pratiques d'étude déclarées. Les trois autres disciplines montrent une tendance plutôt uniforme avec des valeurs moyennes plus basses au fur et à mesure que l'on monte de niveau socioéconomique, et cela même pour les élèves aidants. Pourtant, en sciences sociales, cette tendance à la baisse n'est guère présente. De plus, les élèves aidants en maths montrent une claire tendance à la descente, notamment entre les déciles VIII et X. De fait, autant en maths qu'en sciences de la nature et en langage ces élèves, aidants et favorisés à la fois, changent de niveau chez le décile X pour rester plus proches de 2 que de la valeur 3. Ils deviennent, même, dépassés par les élèves aidés en maths (2,6) chez le décile X.

Au total, nous apprécions, sur le graphique n°22, qu'il y a peu de différences et de variations sur cette échelle. Pourtant, les élèves les plus défavorisés ont tendance à déclarer, en moyenne, une quantité plus importante de travail en dehors des cours. Mais, est-ce juste une impression du type « *j'ai la sensation de travailler davantage, etc. ...* » ; Ou bien, s'agit-il d'une caractéristique importante de leurs relations avec l'école ?

10.4.3 Les raisons pour aller à l'école

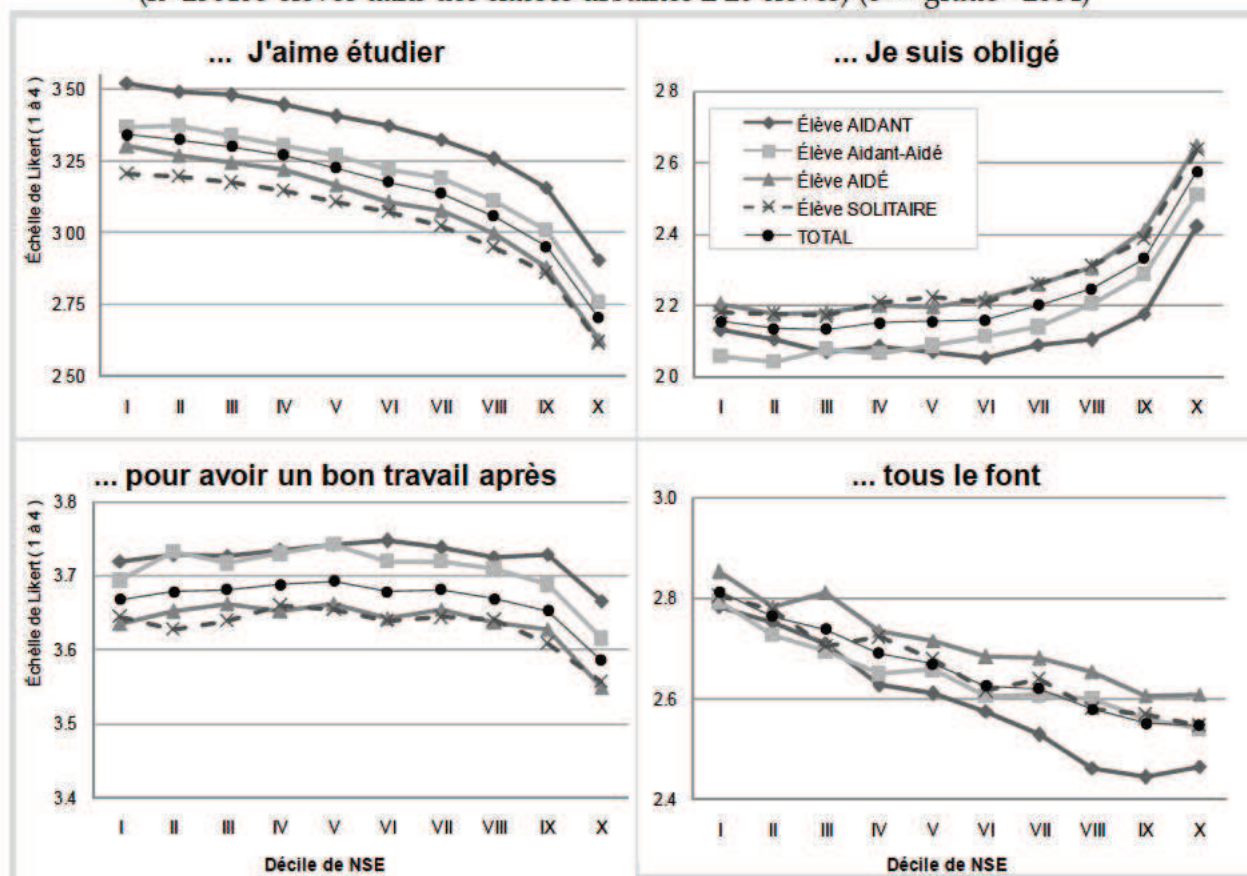
Une autre dimension, dont nous allons juste nous servir pour des cas spécifiques, est celle des raisons déclarées pour aller à l'école. Si ces raisons ne dessinent pas une dimension cohérente en soi (cf. annexes), elles donnent certaines pistes sur le rapport général aux études et à l'école. Cette fois ci, pour regarder ces phénomènes nous avons repris notre catégorisation générale des profils de pratiques des interactions déclarées.

Si les affirmations exposées peuvent refléter, du moins en partie, d'approches plus ou moins utilitaristes à l'école, il faut noter que la différenciation entre profils d'élève est très faible. Notamment à côté des variations commandées par le niveau socioéconomique, mais qui sont aussi, plutôt discrètes.

Graphique n°23

Valeurs sur une échelle d'attitudes face à quatre motivations pour aller à l'école. Selon profils généraux d'interaction entre élèves et manières d'étudier déclarées. Par décile de niveau socioéconomique.

(n=236133 élèves dans des classes urbaines ≥ 20 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Les élèves classés comme ayant un profil général du type « Aidant », et appartenant à la fois au décile de niveau socioéconomique X, montrent un score moyen de 2,42 rapporté à la proposition « Je vais à l'école parce que Je suis obligé ». Ceci sur une échelle d'attitudes allant de (1) « très en désaccord » à (4) « très d'accord ». Le même profil d'élève chez le décile de NSE I montre un score moyen de 2,13 face à la même proposition. Les respectifs écart-types de ces variables sont communiqués en annexe.

Cependant, il n'est pas sans intérêt de noter que chez le décile des plus défavorisés, seulement le profil général « aidant » arrive à la barrière $\geq 3,5$ pour l'affirmation « Je vais à l'école car j'aime bien étudier » (3,52, puis 3,49 chez celui qui le suit). Ceci quand toutes les autres catégories et tous les autres déciles (y compris les élèves aidants) restent autour de la valeur 3 (entre 2,5 et 3,5). Toutefois, pour cette même affirmation, les élèves à profil « aidant » maintiennent une distance significative des autres profils, notamment vis-à-vis des « solitaires ». De plus, autant cette affirmation que celle « J'y vais car je suis obligé », expérimentent, en moyenne, des fortes descentes/ascensions dans les deux déciles les plus favorisés (IX et X). En revanche, l'affirmation « ... Je le fais

pour avoir un bon travail après » se situe à des très hauts niveaux d'acceptation en moyenne (>3.5) et n'expérimente qu'une discrète descente pour le dernier décile. Enfin, les attitudes vis-à-vis de l'affirmation « *J'y vais car tous le font* » montrent une légère descente. En définitive, malgré ces faibles distinctions on peut noter qu'au total, autant les élèves aidants que ceux du profil aidé-aidant semblent se situer dans une valorisation plus importante de l'école et, plus encore, ils semblent en tirer plus de plaisir à y être.

10.4.4 Des élèves qui ont des ressentis différents selon leur profil d'interactions avec leurs camarades

Le tableau n°10 suivant montre en détail, pour quatre dimensions subjectives du vécu scolaire, la comparaison des moyennes entre les élèves qui déclarent chacune des pratiques d'étude principales et ceux qui ne le font pas. Ceci pour les quatre disciplines.

Encore une fois, les différences les plus frappantes correspondent à la déclaration d'aider les autres. En effet, les élèves faisant ceci se détachent davantage des moyennes respectives des ressentis ici considérés. Par exemple, dans le cas de la dimension de confiance en soi scolaire et dans toutes les disciplines, ils montrent des scores autour de $+0,33\sigma$ en dessus des moyennes générales, se distanciant ainsi, près d'un demi écart-type, en moyenne, des élèves ne faisant pas des telles déclarations. D'ailleurs, ils montrent aussi un bien-être à l'école supérieur (autour de $+0,15$) et un soutien ou appui des parents ressenti plus grand (entre $+0,10$ et $+0,21$), de même que des meilleurs rapports avec les enseignants en maths et en langage ($\approx +0,23$).

Il faut noter que l'ensemble des élèves ne faisant pas ce type de déclaration, obtient, en moyenne, des scores négatifs pour toutes ces dimensions, même s'ils ne restent pas très éloignés des moyennes générales (entre $-0,13$ et $-0,04$). Enfin, notons que si les écarts-types des uns et des autres (aidants et non-aidants) sont proches de 1 pour tous les scores, ils montrent plus d'unanimité dans le cas de la confiance en soi ($\sigma \approx 0,85$).

Tableau 10

Valeurs moyennes et écart-types des scores standardisés ($\mu=0$; $\sigma=1$)
pour quatre dimensions subjectives du vécu scolaire,
selon pratiques d'étude et d'interaction déclarées par discipline.
(236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)

Pratique	Discipline	Confiance en Soi Scolaire		Bien-être à l'Ecole		Appui des Parents		Relations avec les Enseignants (**)			
		SCORES STANDARDISÉS									
		OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON		
AIDER LES AUTRES	MATHS	0.33 <i>0.85</i>	-0.13 (*) <i>1.02</i>	0.16 <i>0.96</i>	-0.06 <i>1.01</i>	0.10 <i>0.99</i>	-0.04 <i>1.00</i>	0.22 <i>0.91</i>	-0.09 <i>1.04</i>		
	LANG	0.31 <i>0.88</i>	-0.11 <i>1.01</i>	0.12 <i>0.98</i>	-0.05 <i>1.00</i>	0.19 <i>0.96</i>	-0.07 <i>1.00</i>	0.24 <i>0.92</i>	-0.09 <i>1.03</i>		
	Scs. NAT	0.35 <i>0.85</i>	-0.10 <i>1.01</i>	0.17 <i>0.98</i>	-0.04 <i>1.00</i>	0.21 <i>0.97</i>	-0.06 <i>1.00</i>	-	-		
	Scs. SOC	0.35 <i>0.85</i>	-0.10 <i>1.01</i>	0.17 <i>0.98</i>	-0.05 <i>1.00</i>	0.21 <i>0.97</i>	-0.06 <i>1.00</i>	-	-		
ETRE AIDE PAR LES AUTRES	MATHS	-0.04 <i>0.96</i>	0.03 <i>1.02</i>	0.09 <i>0.95</i>	-0.06 <i>1.03</i>	0.05 <i>0.96</i>	-0.03 <i>1.02</i>	0.04 <i>0.98</i>	-0.03 <i>1.04</i>		
	LANG	-0.04 <i>0.95</i>	0.02 <i>1.02</i>	0.12 <i>0.94</i>	-0.06 <i>1.03</i>	0.08 <i>0.96</i>	-0.04 <i>1.01</i>	0.12 <i>0.95</i>	-0.06 <i>1.04</i>		
	Scs. NAT	-0.02 <i>0.96</i>	0.01 <i>1.01</i>	0.11 <i>0.95</i>	-0.04 <i>1.02</i>	0.08 <i>0.97</i>	-0.03 <i>1.01</i>	-	-		
	Scs. SOC	-0.03 <i>0.96</i>	0.01 <i>1.01</i>	0.10 <i>0.95</i>	-0.04 <i>1.02</i>	0.09 <i>0.97</i>	-0.03 <i>1.00</i>	-	-		
ETUDIER SEUL	MATHS	-0.02 <i>0.99</i>	0.01 <i>0.99</i>	-0.08 <i>1.03</i>	0.04 <i>0.98</i>	-0.09 <i>1.01</i>	0.05 <i>0.98</i>	-0.10 <i>1.03</i>	0.05 <i>1.00</i>		
	LANG	-0.03 <i>0.99</i>	0.02 <i>1.00</i>	-0.08 <i>1.03</i>	0.05 <i>0.98</i>	-0.12 <i>1.01</i>	0.08 <i>0.98</i>	-0.15 <i>1.04</i>	0.10 <i>0.98</i>		
	Scs. NAT	-0.02 <i>0.99</i>	0.01 <i>1.00</i>	-0.05 <i>1.02</i>	0.04 <i>0.99</i>	-0.09 <i>1.00</i>	0.06 <i>0.99</i>	-	-		
	Scs. SOC	-0.01 <i>0.98</i>	0.01 <i>1.00</i>	-0.05 <i>1.02</i>	0.04 <i>0.99</i>	-0.09 <i>1.01</i>	0.07 <i>0.98</i>	-	-		
ETUDIER AVEC SON LIVRE	MATHS	0.03 <i>0.96</i>	0.00 <i>1.00</i>	0.09 <i>1.00</i>	-0.01 <i>1.00</i>	0.02 <i>0.97</i>	0.00 <i>1.00</i>	0.03 <i>0.98</i>	0.00 <i>1.02</i>		
	LANG	0.05 <i>0.94</i>	-0.01 <i>1.00</i>	0.11 <i>0.99</i>	-0.02 <i>1.00</i>	-0.02 <i>0.97</i>	0.00 <i>1.00</i>	0.00 <i>1.00</i>	0.00 <i>1.01</i>		
	Scs. NAT	0.04 <i>0.95</i>	-0.01 <i>1.01</i>	0.09 <i>0.98</i>	-0.03 <i>1.00</i>	-0.05 <i>0.97</i>	0.02 <i>1.00</i>	-	-		
	Scs. SOC	0.04 <i>0.95</i>	-0.01 <i>1.01</i>	0.08 <i>0.98</i>	-0.03 <i>1.00</i>	-0.06 <i>0.97</i>	0.02 <i>1.00</i>	-	-		

Source : élaboration de l'auteur. Lecture (*) : en maths, les élèves ne déclarant pas aider les autres obtiennent, en moyenne, un score de -0,13 points (i.e. -13% d'écart-type) sur l'échelle du sentiment de Confiance en soi scolaire (CSS). En revanche, ceux qui déclarent cette pratique se haussent de 0,33 points, en moyenne, sur la moyenne générale (0) . Tous les écart-types par pratique et dimension sont notés en italique en bas de valeurs moyennes. Toutes les différences (entre déclarer ou non une pratique) sont significatives à $p < 0,05$, sauf pour le cas d' « étudier avec son livre » et le rapport aux enseignants en langage. Note (**): les rapports aux enseignants ne sont communiqués que pour les pratiques en langage et en maths.

Pour leur part, les élèves déclarant être aidés par les autres montrent un profil aussi intéressant. Certainement, comme attendu, ils semblent avoir moins de confiance en eux que ceux qui ne déclarent pas ceci. Ils restent toutefois assez proches de la moyenne (entre -0,04 à -0,02 selon les disciplines). Pourtant, dans le cas de l'échelle de bien-être à l'école ils se distinguent avec des scores positifs et se distancient entre 14% et 20% d'écart-type (en termes bruts) de la moyenne de ceux qui ne font pas cette déclaration. On conforte, à première vue, le fait que se sentir épaulé à l'école entraîne des sentiments positifs vis-à-vis du vécu scolaire. Ce constat serait, par ailleurs, cohérent avec la littérature (cf. chapitre n°5). De plus, les élèves aidés auraient aussi un sentiment d'être davantage soutenus (ou mis sous pression) par leurs parents (e.g. entre +0,05 et +0,09 selon discipline). Ils expriment aussi des meilleurs rapports avec leurs enseignants, notamment en langage (+0,12).

Du côté des élèves qui déclarent étudier seuls, ils semblent être l'image opposée, bien que modérée, des élèves aidants. Par exemple, ils montrent en moyenne moins de confiance en soi scolaire, mais restent proches de la situation moyenne. C'est dans les sentiments de bien-être à l'école et d'appui perçu de la part des parents qu'ils semblent se différencier davantage des autres. En effet, pour le premier cas, ils montrent des différences de près de 12% d'écart-type, notamment pour ceux qui déclarent étudier seuls en langage et en mathématiques. Ces élèves ressentent aussi, moins d'appui parental (-0,12 en langage et -0,09 chez les autres matières), avec des distances allant de 20% d'écart-type en langage à 14% en maths, quand on les compare aux scores moyens de ceux qui ne déclarent pas étudier seuls. Ces différences sont encore plus fortes dans les rapports aux enseignants, notamment en langage (0,25 points de différence). Si l'on relie ces informations avec celles référées aux rapports aux disciplines (cf. graphiques n°20 et n°21) on apprécie une sorte de tendance à l'aversion vis-à-vis de cette discipline, sachant, de plus, que cette pratique est davantage présente chez les élèves des couches sociales favorisés.

Il est intéressant de noter que, même si les déclarations peuvent se recouvrir un peu, les tendances restent assez convergentes par profil et pour toutes les disciplines. Ceci à l'exception des élèves déclarant, en maths, étudier avec leur livre. Pour leur part, on apprécie (cf. tableau n°10) un sentiment d'appui perçu de la part des parents qui est légèrement positif (0,02), tandis que ce même ressenti est, en moyenne, négatif chez les

restantes disciplines (entre -0,02 et -0,06). Ces élèves déclarant étudier avec leur livre en maths semblent, en effet, constituer un cas particulier. Notons qu'ils sont les plus proches des valeurs moyennes pour toutes les dimensions, montrant des différences pas trop prononcées malgré leur signification statistique brute. D'ailleurs, les élèves déclarant étudier avec leur livre montrent, dans toutes les disciplines, un bien-être à l'école plus important (entre +0,08 et +0,11). Tout semble indiquer qu'ils ne sont pas du tout malheureux à l'école. Ceci pourrait être lié à une approche aux études (et à l'école) plus favorable, à son tour reliée au fait de savoir s'en servir d'outils scolaires et à l'éventuel désir d'approfondir les sujets. Rappelons que cette pratique semble se reproduire d'une discipline à l'autre (e.g. corrélations tétrachoriques $\geq 0,60$; cf. tableau n°2).⁵⁹⁶

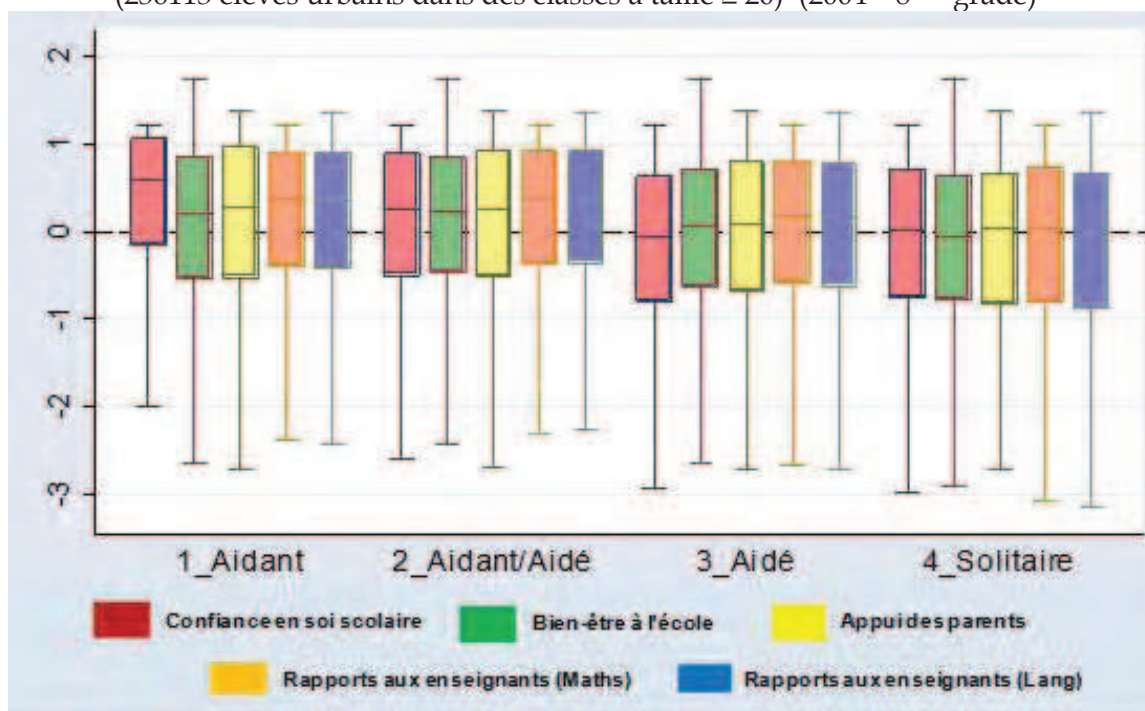
Enfin, un regard sur notre catégorisation générale des profils d'élèves s'impose. D'abord, parce que cela entraîne une vision résumée des grandes tendances en oeuvre à l'école. D'une part, ce qui caractérise globalement les élèves à l'heure d'étudier, et d'autre part, ce qu'ils ressentent vis-à-vis de leur expérience scolaire concrète. En toute logique, nous nous attendons à une confirmation de synthèse de ce que l'on a vu sur le tableau n°10. En effet, le graphique n°24 montre les écarts des médianes des distributions vis-à-vis de chaque moyenne (toutes fixées à zéro), nous permettant, à la fois, d'apprécier les plages recouvertes par chaque catégorie. Le tableau annexe explicite les valeurs moyennes et les écarts-types de façon à avoir une vision complète.

Le premier constat est que, en dépit des différences plus ou moins fortes, les plages couvertes par les différents profils restent assez proches. Ensuite, on y voit que les élèves dans la catégorie « solitaire » s'éloignent vers le bas pour toutes les dimensions. De ce fait, ils s'opposent aux élèves aidants mais aussi aux élèves aidants-aidés qui cumulent des scores positifs dans tous le cas. Pour leur part, les élèves à profil général « aidé » sont légèrement en dessous des valeurs moyennes pour toutes les échelles (i.e. -0,01 à -0,02). Ceci à l'exception de la confiance en soi scolaire où ils deviennent, en termes bruts, les plus démunis parmi les quatre catégories (-0,18 en moyenne).

⁵⁹⁶ Elle reste d'ailleurs bien corrélée avec le fait de déclarer étudier seul ($CT \geq 0,14$), sauf en maths, où cette relation devient même négative ($CT = -0,03$). (cf. Tableau n°2).

Graphique n°24

Distributions et valeurs moyennes des scores de quatre dimensions subjectives du vécu scolaire, selon profils généraux de pratiques d'étude et d'interaction déclarées. (236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)



Dimensions subjectives

PROFILS GÉNÉREAUX			Dimensions subjectives				
			Confiance en Soi Scolaire	Bien-être à l'École	Appui des Parents	Relations avec les Enseignants (MATHS)	Relations avec les Enseignants (LANG)
	<i>n</i>	<i>%</i>					
AIDANT	57099	24.2%	0.35	0.10	0.12	0.11	0.13
			<i>0.87</i>	<i>1.00</i>	<i>1.00</i>	<i>0.97</i>	<i>0.97</i>
AIDANT-AIDÉ	35551	15.1%	0.08	0.14	0.11	0.14	0.17
			<i>0.94</i>	<i>0.95</i>	<i>0.98</i>	<i>0.95</i>	<i>0.94</i>
AIDÉ	73392	31.1%	-0.18	-0.01	-0.02	-0.01	-0.02
			<i>0.99</i>	<i>0.97</i>	<i>0.98</i>	<i>0.98</i>	<i>0.98</i>
SOLITAIRE	70071	29.7%	-0.14	-0.14	-0.13	-0.15	-0.18
			<i>1.06</i>	<i>1.04</i>	<i>1.01</i>	<i>1.05</i>	<i>1.04</i>

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : les élèves à profil général « Aidé » obtiennent, en moyenne, un score de -0,14 points (i.e. moins 14% d'écart-type sur l'ensemble de cette population) dans l'échelle du sentiment de Bien-être à l'école (BEE) ; tandis que ceux classés comme « Aidant-Aidé » montrent +0,14 points en moyenne pour cette même échelle. Les écart-types sont notés en italique en bas des valeurs moyennes. Note : les rapports aux enseignants sont rapportés, ici, aux profils généraux d'élèves construits à partir des pratiques aux quatre disciplines.

Pour la même échelle de CSS, les « solitaires » obtiennent un score de -0,14 points, tandis qu'à l'autre extrême, loin devant, se place le profil « aidant » (+0,35) suivi par « aidant-aidé » (+0,08). Notons de plus, que les élèves aidants se montrent davantage homogènes dans cette dimension (i.e. $\sigma = 0,87$). Pour leur part, les élèves à profil

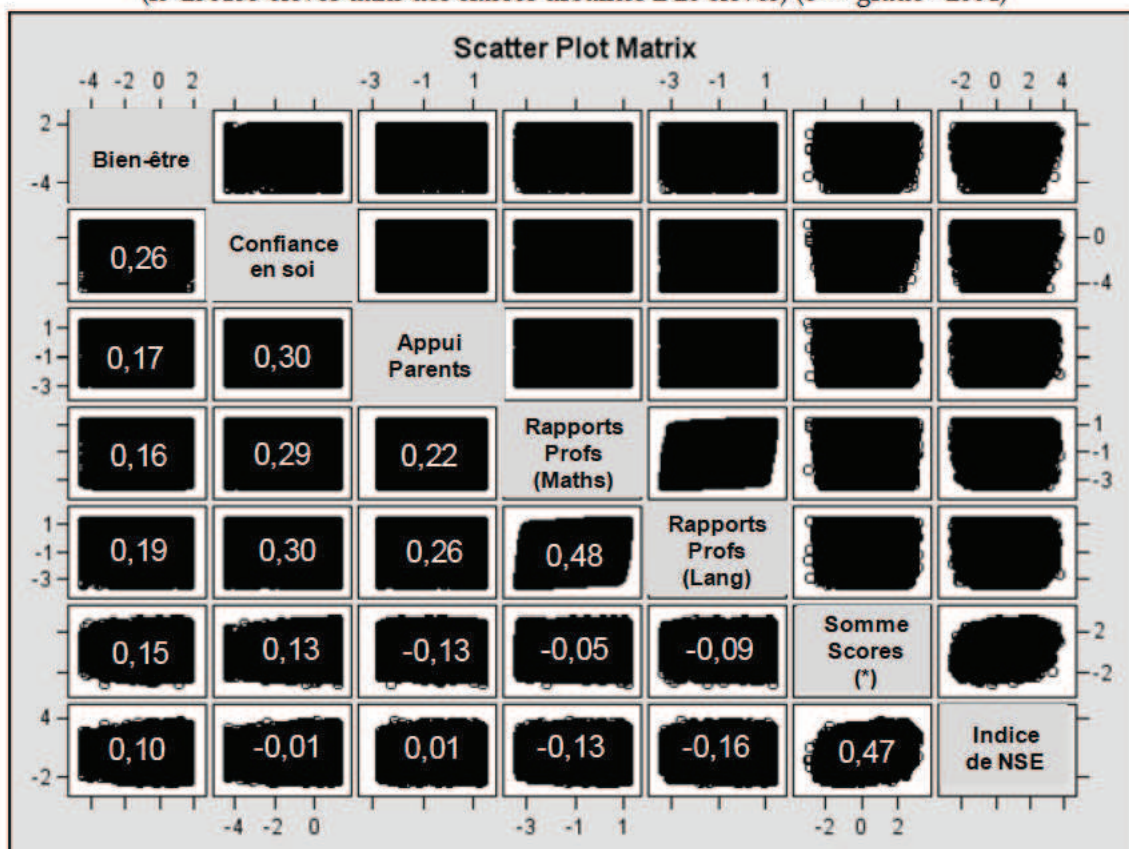
« aidant-aidé » sont les premiers en termes de score de bien-être (+0,14) et les premiers aussi dans les rapports aux enseignants de maths (0,14) et de langage (0,17).

ENCADRÉ N°5

Relations entre les échelles exprimant quelques dimensions subjectives du vécu scolaire

Dans le souci de compléter le portrait général des élèves vis-à-vis de leurs pratiques et leurs positionnement par rapport aux dimensions subjectives, le graphique suivant illustre visuellement la matrice des corrélations entre les différentes échelles construites (cf. annexes et chapitre n°9), ainsi que d'autres mesures importantes pour la suite des analyses.

Matrice de corrélations de Pearson et allure des rapports
entre différentes dimensions subjectives en forme de scores factoriels,
ainsi que pour le niveau de compétences estimé et l'Indice de NSE des élèves.
(n=236133 élèves dans des classes urbaines ≥ 20 élèves) (8^{ème} grade - 2004)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Entre la dimension de bien-être ressenti à l'école et celle de confiance en soi scolaire, il y a une corrélation de Pearson de +0,26. Note (*) : la somme par élève des scores aux quatre tests est censée correspondre à un indice (un *proxy*) du niveau de compétences de celui-ci. Toutes les relations sont significatives (à $p < 0,0000$), sachant que, dans l'ensemble de la population (n=278476, i.e. avec les élèves ruraux), le rapport entre Confiance en soi scolaire et NSE ne l'est pas (à $p < 0,1$).

A l'aide des dispersions sur chaque fenêtre du graphique on confirme que les relations entre dimensions, bien que statistiquement significatives, laissent une marge à une importante diversité. En effet, sauf pour le rapport entre l'indice de NSE et l'indice synthétique des scores aux tests, ainsi que pour la corrélation entre rapports aux enseignants, les coefficients r de Pearson sont tous $\leq |0,30|$.

Notons aussi que la confiance en soi scolaire (CSS) semble assez liée, tant à l'appui de parents ressenti qu'aux relations avec les enseignants ($r=+0,30$). En revanche, le bien-être à l'école (BEE), tout en étant relié à ces deux dimensions, montrerait une moindre co-variation, en termes bruts, avec celles-ci (r autour de $+0,17$). D'ailleurs, comme attendu, le BEE varierait dans le même sens que la confiance en soi scolaire ($r=+0,26$). On confirme la tendance à manifester des pires relations avec les enseignants au fur et à mesure que l'échelle (continue) de NSE monte. En outre, le rapport entre les scores aux tests et l'appui des parents semble, en apparence, contradictoire tant il est négatif ($r=-0,13$, allant entre $-0,10$ et $-0,12$ selon la discipline).

Pour plus de précisions, en annexe sont présentées les distributions des différentes dimensions selon la catégorisation des établissements proposée, de même qu'une vision agrégée au niveau classe des corrélations entre ces échelles et d'autres encore.

10.5 Les variations observées dans les principales dimensions subjectives selon le NSE et le niveau estimé de compétences des élèves

10.5.1 Des variations selon profils d'élève

Le graphique n°25 montre la relation entre nos deux principales dimensions subjectives et l'échelle continue de niveau socioéconomique construite. En même temps, on y voit comment se comportent, pour chacune de ces relations, les quatre profils d'élèves construits. Le premier constat est que la relation globale entre bien-être et NSE a tendance à être plutôt linéaire et positive, bien qu'avec un léger rendement décroissant significatif (exprimé par un coefficient négatif et significatif du terme quadratique). Ce rapport se reproduit pour tous les profils d'élève, bien que la relation quadratique devienne moins significative (à $p < 0,03$) chez le profil « solitaire », dont le niveau socioéconomique fait monter de manière plutôt constante le sentiment de bien-être à l'école. Ces élèves restent, toutefois, toujours en dernière place pour ce ressenti. Ajoutons que chez les élèves à profil « aidant-aidé », pour les niveaux supérieurs de l'échelle de NSE, il est prédit que leur bien-être s'accroisse moins vite que chez les

élèves à profil « aidant ». En effet, ces derniers égalent les premiers, puis, les dépassent légèrement chez les plus favorisés, ce qui n'est pas le cas de la différence moyenne brute entre ces deux catégories.

Dans le cas de la confiance en soi scolaire, le rapport avec l'indice de NSE a une forme davantage convexe mais exprimant un rapport plus faible (R^2 général=0,006). Bien que discrètes, quelques différences entre profils d'élève se dessinent, tout en gardant une allure générale semblable. Chez les solitaires, par exemple, la relation est moins forte (malgré sa signification statistique), tandis que chez les aidants et les aidants-aidés, celle-ci prend davantage une forme quadratique convexe. Cela signifie qu'au fur et à mesure que le NSE monte, il fait aussi monter le sentiment de confiance en soi scolaire pour ceux qui sont en bas d'un certain niveau socioéconomique. Mais, à partir de ce seuil ($\approx 0,5\sigma$ de l'indice de NSE), l'effet prend le sens contraire faisant diminuer ce ressenti. Il se peut que nous soyons en face d'un probable effet du type BFLP (cf. chapitre n°4) car nous savons que les plus favorisés sont, en moyenne, plus souvent dans des écoles à fort niveau scolaire et plus compétitives. Toutefois, cette descente chez les plus favorisés reste un peu atténuée dans le cas des élèves aidants mais aussi pour les solitaires, tandis qu'elle est plus prononcée chez les profils « aidé » et « aidé-aidant », ce qui peut avoir trait à leur condition d'élèves assistés (par leurs camarades), et à la fois, très probablement placés dans des écoles exigeantes.

Remarquons que les hiérarchies entre profils vis-à-vis de ces deux ressentis (cf. graphique n°24) se voient confirmés ici, bien qu'avec des modulations légères mais intéressantes en soi.

Pour sa part, le graphique n°26 montre la relation entre nos deux principales dimensions subjectives et la variable que nous avons désignée comme proxy du niveau réel de compétences des élèves (i.e. la somme des scores aux tests ; cf. annexes). Comme prévu, nous voyons d'emblée qu'elle est davantage liée à nos échelles subjectives, ce que l'on peut apprécier, entre autres, à l'aide des pentes illustrées et des coefficients R^2 pour chaque sous-modèle (R^2 autour de 0,03 et de 0,02, respectivement, pour le BEE et la CSS).⁵⁹⁷ Partons par noter que la relation générale entre la somme des

⁵⁹⁷ Notons que dans le Graphique n°25 et suivantes, les coefficients R^2 sont notés à des fins illustratives. Toutefois, s'ils sont issus des modèles « entre x et y » séparés par catégories d'élève. Bien sûr, les valeurs des

scores aux tests et le sentiment de CSS s'avère être linéaire car le terme quadratique n'est pas du tout significatif (à $p < 0,4$). Pourtant, ce constat ne semble valable que pour les élèves à profil « solitaire », pour lesquels ce terme reste positif tout en augmentant sa signification (à $p < 0,1$). Chez les autres catégories la relation brute devient clairement plutôt convexe (i.e. à rendement décroissant) avec des termes quadratiques fort significatifs (à $p < 0,0000$).

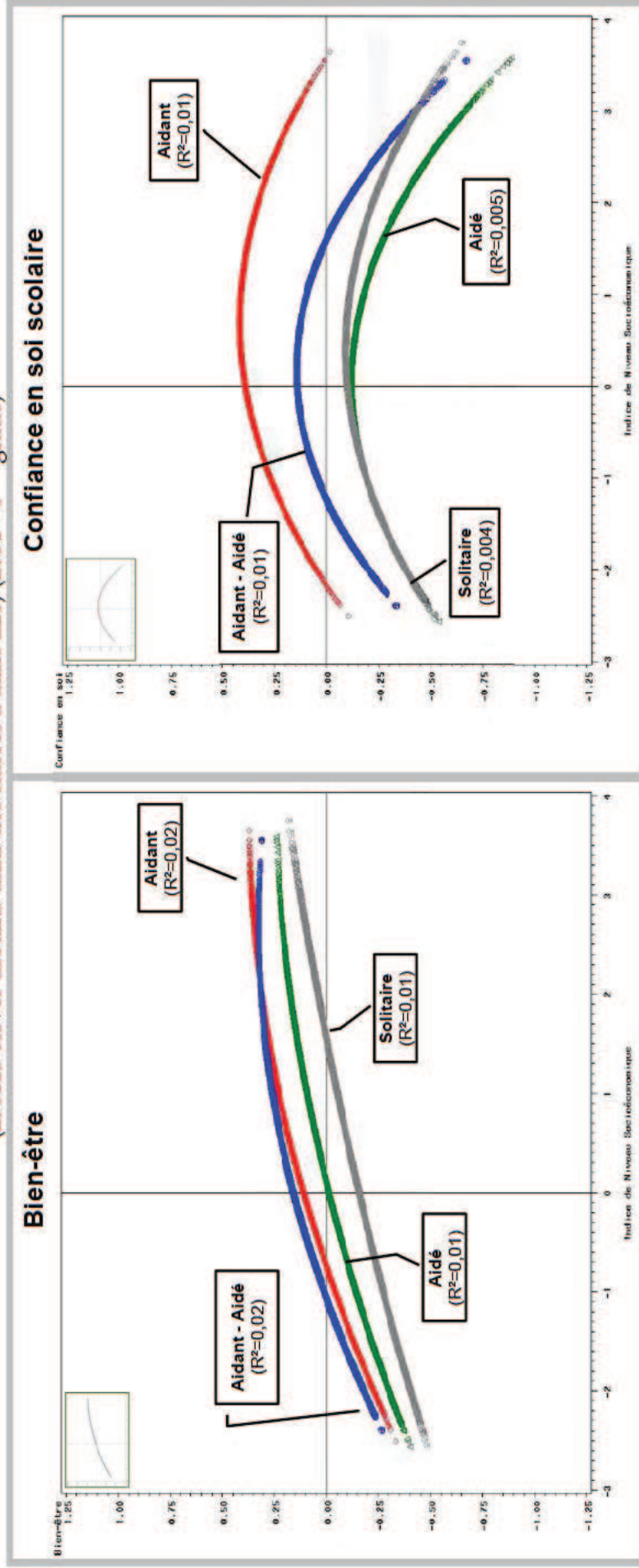
Les élèves à profil « aidé » se distinguent, toutefois, par une moindre force dans la relation, et par le fait qu'ils deviennent chez les scores les plus élevés, significativement moins confiants, en moyenne, que les autres profils d'élèves. De plus, ils se situent au-dessous de la moyenne nationale de cette échelle (à près de $-0,2\sigma$), largement en bas des élèves aidants (à $\approx -0,70\sigma$). Tout porte à croire que chez les élèves les plus performants, le fait d'être aidé aurait des fortes conséquences sur les évaluations du soi scolaire, ce qui ne serait pas le cas des autres. Reste à démêler si cela tient à des conditions de scolarisation différenciées ou bien, si cela est une caractéristique que l'on retrouve partout.

En ce qui concerne le bien-être à l'école, les relations sont encore plus fortes que pour le sentiment de confiance en soi scolaire. La forme quadratique convexe de la relation est dominante et commune à tous les profils d'élève. Pourtant, cette relation semble plus forte chez le profil « aidant », puis après, pour le profil « aidant-aidé », pour devenir légèrement moins prononcée chez les élèves à profils « aidé » et « solitaire ». Notons aussi que pour le cas des plus hauts niveaux des scores additionnés, la distance prédite entre les profils « aidant-aidé » et « aidant » s'efface. De même, les élèves notés comme solitaires arrivent à sortir de la dernière place, pour rester, en moyenne, légèrement sur le score moyen de l'ensemble. Encore une fois, la pente descendante des élèves aidés dans leur sentiment de bien-être prédit devient plus prononcée chez les hauts niveaux de compétences. Il semblerait donc que cette condition module de manière importante les sentiments reliés au vécu des élèves, mais que cela est fonction à la fois, du niveau scolaire des élèves.

coefficients sont les mêmes que si l'on avait construit un seul modèle faisant intervenir toutes les variables et leurs interactions en même temps.

Graphique n°25

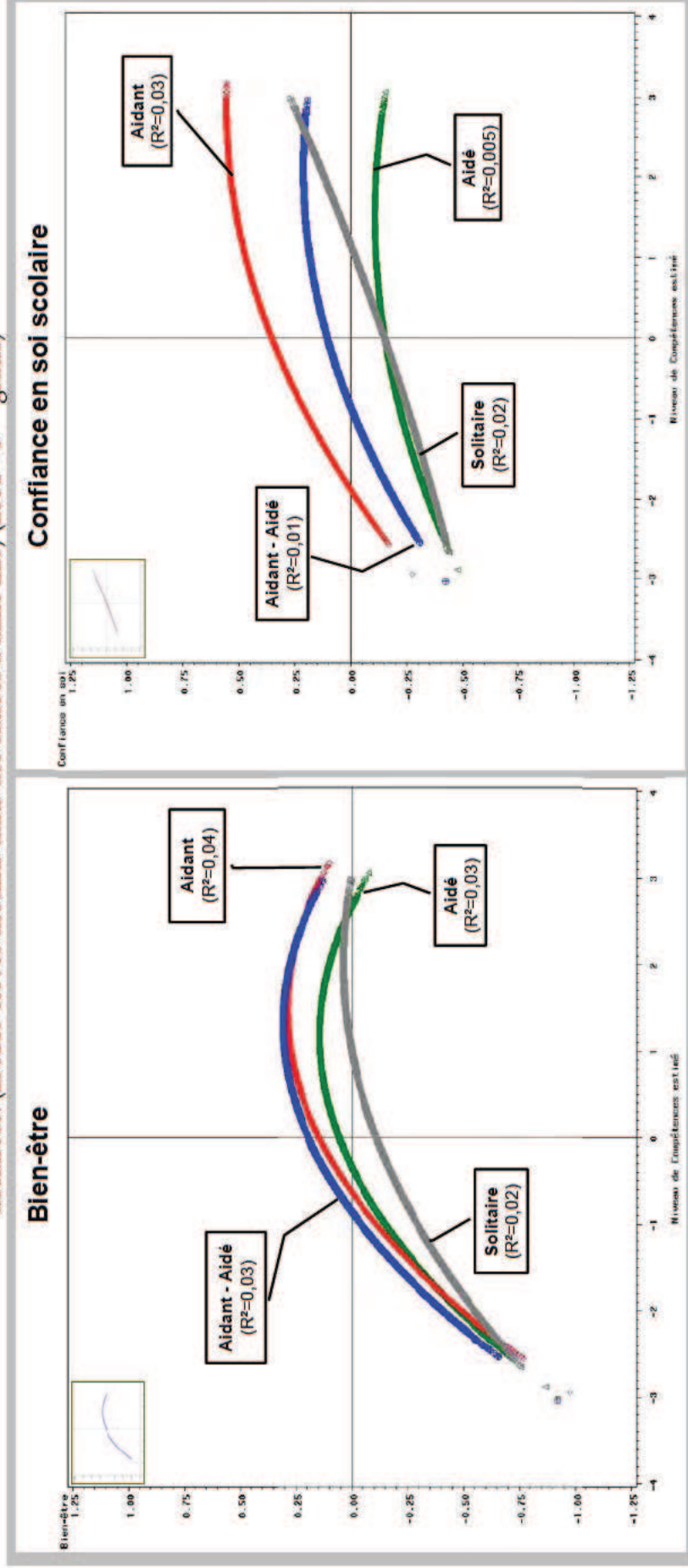
Rapports bruts prédits pour les dimensions BEE et CSS avec l'Indice de NSE pour chaque élève. Par catégorie générale d'interactions déclarées. (236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : (à droite) pour les élèves à profil général « Aidant » il existerait une relation prédite significative et de type quadratique entre leur Indice de Niveau Socioéconomique et leur niveau de Confiance scolaire en soi (CSS). Notons que 1% de la variance de ce dernier sentiment serait reliée à l'Indice de NSE pour ce type d'élève. Ceux-ci ont d'ailleurs significativement plus de confiance scolaire en soi que les autres catégories quelque soit leur NSE, montrant même une contention de la descente de ce sentiment chez les élèves favorisés, ce qui n'est pas le cas général ni non plus celui d'autres catégories. En haut à gauche et sur chaque graphique on voit une vision de rappel sur la relation entre ces variables pour l'ensemble de la population.

Graphique n°26

Rapports bruts prédits pour les dimensions BEE et CSS avec le niveau de compétences estimé de l'élève. Par catégorie générale d'interactions déclarées. (236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : (à droite) pour les élèves à profil général « Solitaire » il existerait une relation prédite significative plus proche d'une forme directe (i.e. à croissance constante) entre leur niveau de compétences estimé (somme des scores aux tests) et leur niveau de confiance scolaire en soi (CSS). Ce rapport résume en termes bruts 2% de la variance dudit sentiment montrant une relation non contrôlée qui est différente de celle vérifiée chez les autres catégories et qui s'approche plus du profil général de cette liaison. En haut à gauche et sur chaque graphique on voit une vision de rappel sur la relation entre ces variables pour l'ensemble de la population.

10.5.2 La présence probable du BFLPE et de l'effet *reflected glory*

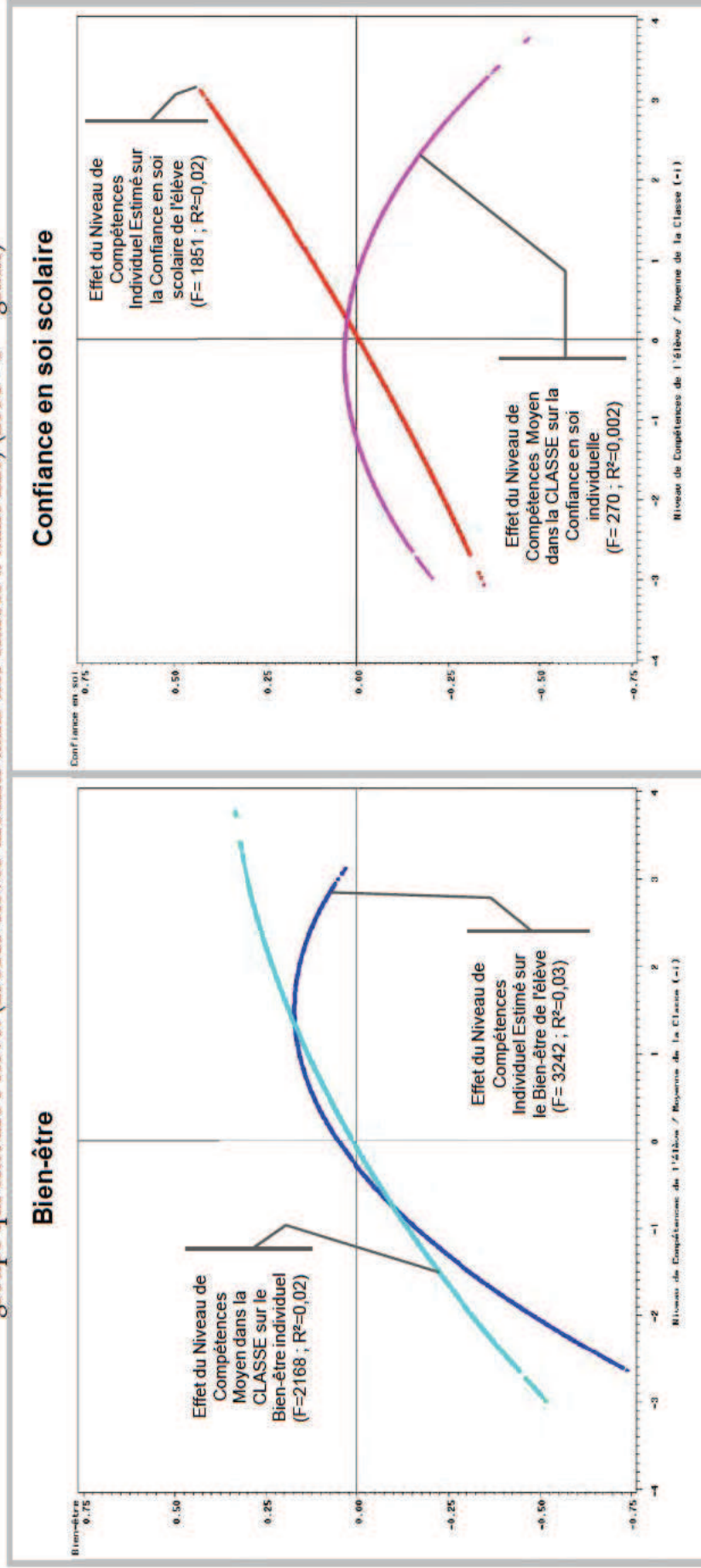
Le graphique n°27 illustre, pour chacune de nos deux dimensions, deux rapports. D'abord, celui entre le niveau de bien-être à l'école et de confiance en soi scolaire, d'un côté, et le niveau de compétences individuel estimé, d'un autre côté. L'autre rapport correspond à l'impact, sur ces deux échelles, du niveau moyen dans la classe des compétences estimées (sans y compter l'individu lui-même ; cf. annexes).

A l'égard du premier rapport, on apprécie qu'au fur et à mesure que le niveau de la classe augmente il fait monter de manière importante et systématique ces deux ressentis. La relation est plutôt linéaire dans le cas de la confiance en soi scolaire, tandis qu'elle dessine une courbe en « J » inversé pour le cas du bien-être. Ce dernier sentiment serait, en effet, fortement relié aux compétences de l'élève, sachant que chez les hauts niveaux de cette variable, la relation montrerait un rendement décroissant au point de s'inverser un peu. Autrement dit, les élèves les plus forts ne semblent pas avoir les plus hauts niveaux (bruts) de bien-être à l'école. Ils montrent toutefois, des valeurs prédites, en moyenne, toujours supérieures à la moyenne générale.

Pour ce qui est de l'impact sur la CSS du niveau moyen de compétences de la classe, il est plutôt discret en termes non-contrôlés (e.g. $R^2=0,002$). Pourtant, sa forme fait penser au BFLPE. Autrement dit, au fur et à mesure que les classes/groupes d'entourage deviennent plus forts en moyenne il y aurait un impact négatif sur le sentiment de confiance en soi scolaire de l'individu. Toutefois, entre les classes de niveau moyen-bas et celles de niveau moyen, l'effet serait plutôt positif, bien qu'il devienne décroissant après. Du côté du bien-être à l'école, l'effet serait presque linéaire ce qui n'est pas étonnant compte tenu que les établissements les plus performants (i.e. avec des meilleures classes) montrent des niveaux moyens plus élevés de ce sentiment par rapport aux autres (cf. annexes). Toutefois, si cette relation reste constante, même à l'intérieur des catégories d'école, celle-ci pourrait refléter des « *climats de classe* » différents (cf. chapitres n°1 et n°5).

Graphique n°27

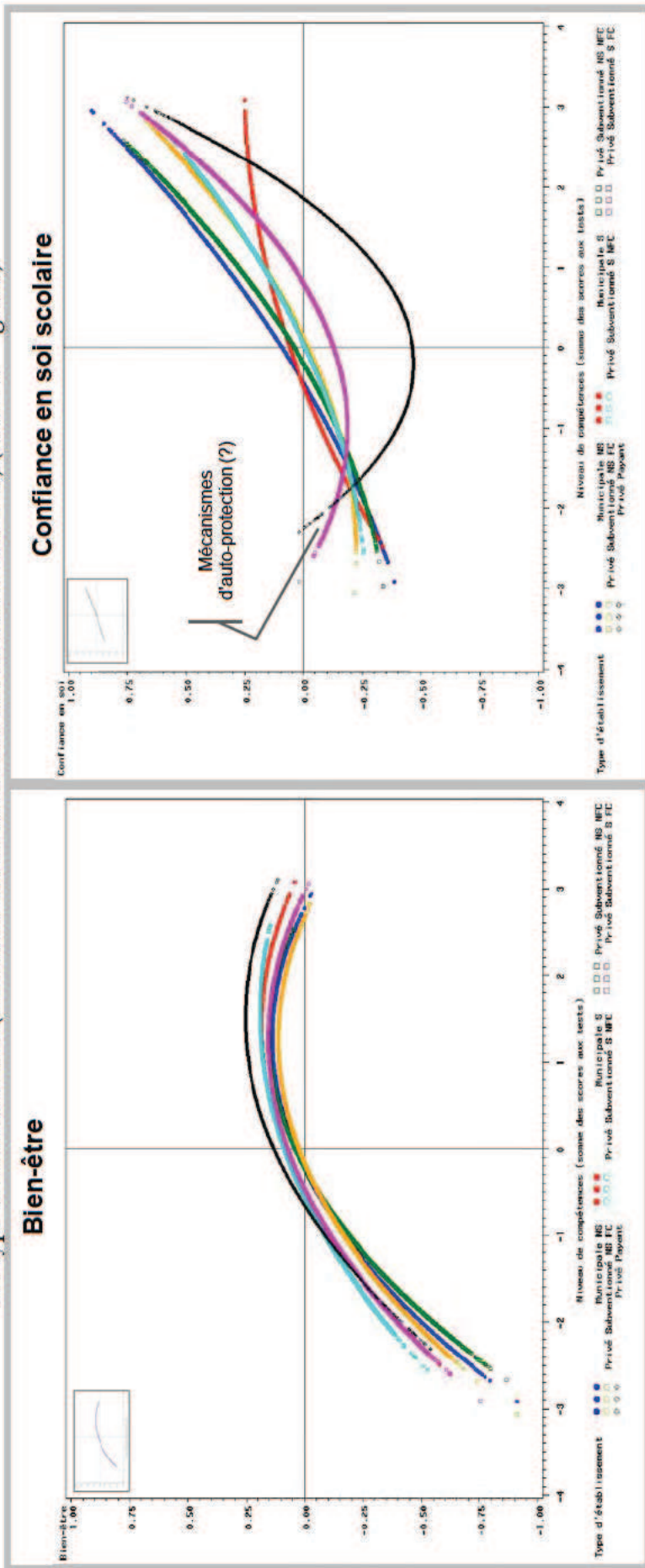
Rapports bruts prédits des dimensions BEE et CSS avec le niveau de compétences estimé de l'élève et le niveau moyen de compétences dans le groupe qui entoure l'élève. (236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : chaque graphique montre deux relations prédites différentes à la fois. D'une part, tant le bien-être (BEE, à gauche) comme la confiance en soi scolaire (CSS, à droite) sont rapportés au niveau individuel de compétences de l'élève ; et d'autre part, ces deux mesures sont reliées au niveau moyen de compétences par classe construit sur cette même mesure (mais, en y excluant l'élève lui-même : (-i)). Chaque courbe correspond alors à un modèle exploratoire différent et sa superposition n'est ici qu'illustrative. Pour chaque relation est communiqué la valeur du test « F » et le coefficient R².

Graphique n°28

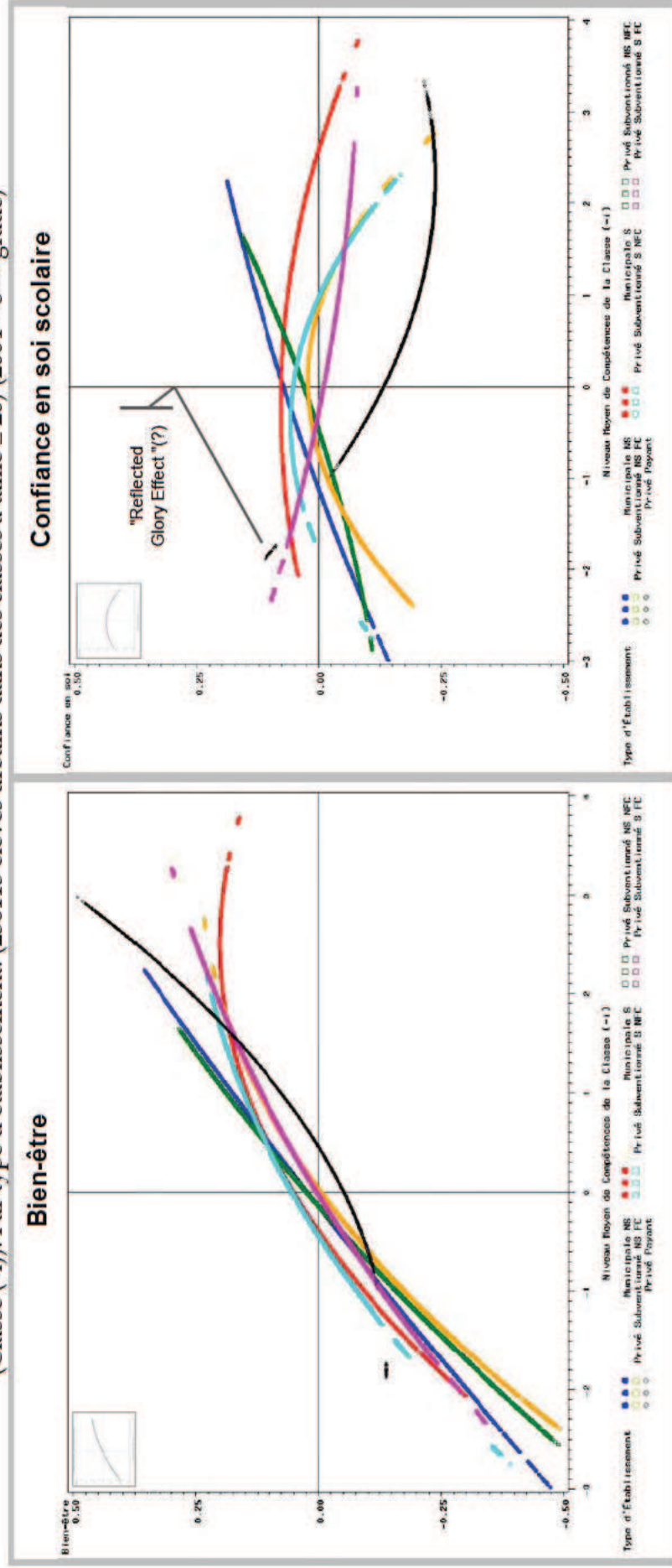
Rapports bruts prédits pour les dimensions BEE et CSS avec le niveau de compétences estimé de l'élève.
Par type d'établissement. (236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : (à droite) les relations prédites entre le niveau de compétences estimé pour chaque élève et leur sentiment de confiance en soi scolaire semblent modulées par le type d'établissement que l'on fréquente, ceci pour des élèves à compétences estimées comparables. Si en moyenne cette relation a une allure plutôt directe, dans les établissements à public aisé (Privé payant et Privé Subventionné Sélectif avec PP, n°7 et 6) la forme qu'elle dessine est davantage quadratique en forme d'«U». Cela revient à dire que si en général chez ces écoles le sentiment de confiance en soi scolaire s'accroît avec le niveau de compétences, les élèves faibles de ces établissements déclarent, en moyenne, des niveaux plus élevés pour ce ressenti que les élèves moyens de ces établissements. En haut à gauche et sur chaque graphique on voit une vision de rappel sur la relation entre ces variables pour l'ensemble de la population.

Graphique n°29

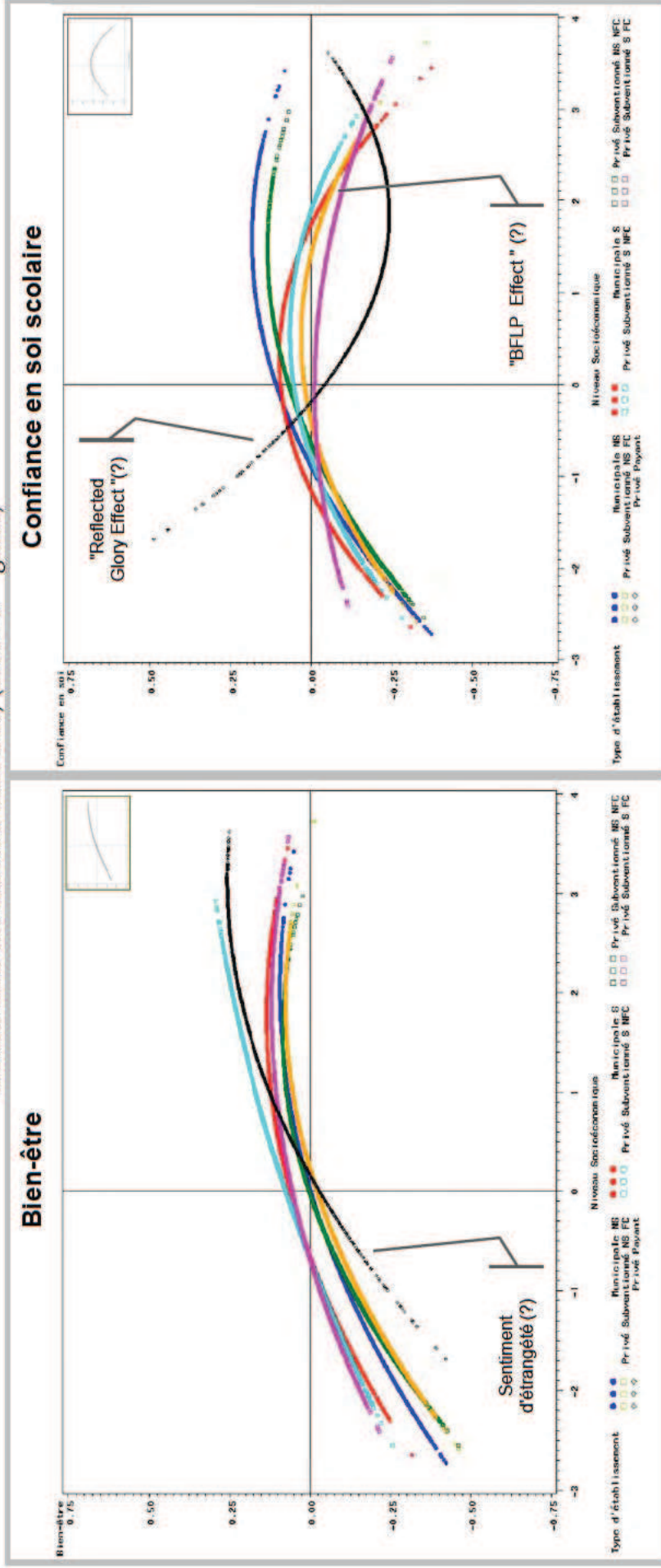
Rapports bruts prédits des dimensions BEE et CSS avec le niveau moyen de compétences dans le groupe qui entoure l'élève (Classe (-1)). Par type d'établissement. (236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : (à droite) pour les élèves placés dans des établissements municipaux sélectifs il existerait une relation prédite très atténuée mais qui tend à être du type quadratique, entre le niveau moyen de compétences estimé dans chaque classe (sans y compter l'individu lui-même) et le sentiment individuel de confiance en soi scolaire des élèves. En haut à gauche, sur chaque graphique, on voit une vision de rappel sur la relation entre ces variables pour l'ensemble de la population.

Graphique n°30

Rapports bruts des scores pour les dimensions de BEE et de CSS et l'Indice de NSE de chaque élève. Par type d'établissement. (236113 élèves urbains dans des classes à taille ≥ 20) (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : (à droite) pour les élèves placés dans des établissements privés payants il existerait une relation prédite très significative avec une forme quadratique en « U », entre le niveau socioéconomique des élèves et leur sentiment de confiance en soi scolaire exprimé. Ainsi, les élèves défavorisés dans ce type d'établissement auraient tendance à avoir, non seulement plus de confiance que leurs collègues plus favorisés chez ces mêmes établissements, mais aussi, plus de confiance en soi scolaire que les élèves des autres catégories d'école, à NSE équivalent. En haut à droite et sur chaque graphique on voit une vision de rappel sur la relation entre ces variables pour l'ensemble de la population.

Ces climats seraient davantage paisibles et confortables, au fur et à mesure que les classes sont académiquement meilleures en moyenne, sans pour autant indiquer quel est l'ordre causal entre ces phénomènes. Nous savons, du moins, que le sentiment de bien-être individuel semble augmenter (en termes bruts) de manière conjointe avec la qualité académique du groupe d'entourage.

10.5.2.1 Des variations de l'impact du niveau de compétences individuel selon type d'établissement

Désormais, si l'on regarde ces mêmes rapports par type d'établissement on verra que la relation entre niveau de bien-être de l'élève et son niveau de compétences reste la même quelque soit le type d'école (cf. graphique n°28). En revanche, la relation entre niveau individuel de compétences estimé et la confiance en soi scolaire des élèves semble bien modulée (en termes bruts) par l'appartenance à un type d'établissement donné. En effet, les élèves faibles montrent une hausse importante de ce sentiment chez les établissements du privé payant et du privé subventionné avec FP et sélectif à la fois. Nous savons que dans l'échelle du pays ces établissements sont souvent considérés comme « les bons » établissements (cf. chapitre n°6). Cela pourrait bel et bien s'expliquer à partir des mécanismes d'autoprotection chez des élèves faibles mais placés dans des ambiances que l'on sait, sont plus concurrentielles en termes académiques (cf. chapitre n°4). De fait, entre ces élèves faibles et des élèves aussi faibles mais placés dans d'autres établissements on apprécie des différences assez importantes pour cette échelle, d'autour de $\pm 0,25\sigma$. Ils se montrent aussi plus confiants que leurs camarades des mêmes écoles, mais n'ayant que des niveaux moyens de résultats académiques.

En tous cas, la prédiction pour l'ensemble indique une montée de la confiance en soi scolaire pour les extrêmes les plus bas des résultats (i.e. des probables mécanismes de protection de l'image de soi ; cf. Bressoux et Pansu, 2003, chapitre n°4). Ceci, on le voit juste insinué sur le graphique n°28, car il respecte l'étendue des données réelles, mais la prédiction est bien celle-ci.⁵⁹⁸

⁵⁹⁸ Il faudrait toutefois penser aux limitations de notre indice, en admettant, par exemple, que le rapport entre confiance en soi scolaire (ici, forcément de type général et non pas spécifique) et le niveau de compétences individuel pourrait varier davantage selon la discipline (e.g. en prenant chaque test à part). Cependant, quand

Ainsi, en plus de mécanismes d'autoprotection ou plutôt, faisant partie de ceux-ci, on pourrait penser à un effet du type *reflected glory* chez ces élèves faibles mais placés dans des établissements dits prestigieux. Cependant, cet effet ne serait pas présent chez les élèves moyens de ces écoles. Ceux-ci, montreraient, d'ailleurs, une moindre confiance en soi que les autres, confortant plutôt l'hypothèse d'un BFLPE, compte tenu que ces établissements constituent des ambiances sélectives. En effet, l'élève académiquement moyen souffrirait une perte brute relative importante de sa confiance en soi scolaire chez ce type d'école (autour de $-0,50\sigma$) comparé à un élève identique mais placé dans une autre école. Enfin, remarquons que si le haut niveau de compétences individuel est associé partout à des plus hauts degrés de confiance en soi scolaire montrant, d'ailleurs, une relation plutôt linéaire chez la plupart des établissements, le secteur public sélectif semblerait moduler ce rapport en diminuant considérablement la hausse de ce sentiment en termes comparatifs. Autrement dit, les élèves très forts semblent avoir un concept de soi académique moins élevé (en termes bruts) que leurs semblables scolarisés dans d'autres environnements.

10.5.2.2 Des variations de l'impact du niveau de compétences groupal selon type d'établissement

Maintenant, à regarder le graphique n°29, on voit que l'impact brut du niveau moyen des compétences dans la classe, par type d'établissement, montre des différences non négligeables. Le sentiment de bien-être semble, pourtant, suivre toujours la même tendance globale, quelque soit l'établissement, avec des différences un peu plus marquées dans les classes de haut niveau moyen. Pour sa part, le secteur privé payant montre une relation très forte et croissante, tandis que les deux sous-secteurs gratuits non-sélectifs (public et privé) se comportent presque de manière linéaire. Ce dernier constat renforce l'idée d'une probable différence des *climats scolaires*, notamment dans des écoles à public défavorisé. Autrement dit, dans ce type d'école, le niveau moyen des classes serait plus différenciateur du bien-être à l'école ressenti de façon individuelle qu'il ne l'est dans d'autres types d'école. Du moins, il en serait un indicateur.

nous faisons ce test, la relation demeure la même avec des faibles variations qui n'affectent ni sa forme ni les établissements impliqués. Le lien semble donc assez robuste, du moins, pour notre indice.

Le secteur public sélectif montre, pour sa part, un bien-être moyen prédit stable, et même, légèrement décroissant chez ses classes les plus performantes. En revanche, les rapports sont davantage différents, quoi qu'avec des pentes moins prononcées, du côté du sentiment de confiance en soi scolaire. Si les secteurs gratuits non-sélectifs montrent une courbe toujours en hausse au fur et à mesure que les classes deviennent plus fortes en moyenne, les secteurs sélectifs montrent plutôt la tendance contraire. Ceci conforte, encore une fois, la possible présence d'un BFLPE coexistant avec un effet *reflected glory* pour ce type d'école.

Autrement dit, le sens global de la relation serait celui prédit par le BFLPE (i.e. diminuer la confiance individuelle au fur et à mesure que le groupe d'entourage est plus performant), mais, les élèves des classes les plus faibles de ces écoles auraient un niveau de confiance prédit plus important (avec des différences autour de $0,1\sigma$) que les élèves des classes semblables, mais scolarisés dans d'autres types d'établissement. Entre ces deux tendances, le secteur privé subventionné non-sélectif avec FP illustre une courbe en « U » inversé, très semblable de celle du rapport général (qui est d'ailleurs, faible). Les deux catégories à public socialement le plus favorisé montreraient toutefois une légère contention de l'effet négatif du paradigme BFLP pour les classes à niveau les plus élevé. Avec des intensités distinctes, cela ne serait pas le cas des secteurs privé subventionné sélectif gratuit et public sélectif qui auraient tendance à montrer un effet BFLP plutôt fort.

10.5.2.3 Selon le type d'établissement, un impact différent du niveau socioéconomique

Finalement, le graphique n°30 montre, toujours par type d'établissement, les mêmes dimensions qui nous occupent mais cette fois ci, rapportées au niveau socioéconomique de l'élève. Le sentiment de bien-être suit toujours une courbe ascendante mais ralentie, puis retenue, chez les élèves les plus favorisés. Toutefois, à ces niveaux, le bien-être prédit des élèves du privé sélectif mais sans FP et du privé payant, semble davantage relié à l'indice de NSE. Il est intéressant de noter que les élèves défavorisés du privé payant sembleraient montrer un bien-être, en moyenne, moins important que leurs semblables des autres écoles. Peut-on penser donc à un sentiment d'étrangeté et à un malaise dérivé du fait d'être dans une ambiance « qui

n'est pas la sienne » ? La littérature semble conforter cette idée des sentiments contradictoires dans des situations à la « petit vilain canard » (cf. Duru-Bellat, 2007).

En revanche, le NSE montre un rapport quadratique avec la confiance en soi scolaire. Si celle-ci augmente entre les plus défavorisés et les couches moyennes, une descente se dessine clairement au fur et à mesure que l'on est un élève plus favorisé d'un point de vue socioéconomique. La pente des courbes est toutefois légèrement différente selon le type d'établissement, montrant une confiance plus élevée chez les favorisés placés dans le secteur public non-sélectif et leur homologue du privé subventionné gratuit. L'effet prédit et négatif du NSE (brut) serait plus marqué, d'ailleurs, pour les élèves du secteur public sélectif. Bref, nous sommes à nouveau en phase avec le paradigme BFLPE, sachant que les élèves favorisés se trouvent, en général, plus souvent dans des classes et des écoles plus sélectives et performantes.

Cependant, le rapport le plus important du graphique n°30 est celui des élèves les plus défavorisés dans les écoles du privé payant.⁵⁹⁹ Il confirme plus clairement le constat fait sur le graphique n°29, rappelant de manière frappante la forte corrélation entre ambiances scolaires concrètes (i.e. le niveau moyen académique des classes) et le niveau socioéconomique des élèves. Pourtant, l'allure de l'effet de ces deux mesures n'est pas tout à fait identique (cf. parties droites des graphiques n°29 et n°30) ce qui peut avoir trait au fait que, si l'une est mesurée au niveau de la classe, l'autre l'est au niveau élève.

Sur le graphique n°30, les élèves défavorisés dans le privé payant montrent une confiance en soi prédite significativement supérieure à celle de leurs camarades d'établissement. Ils montrent, aussi, des niveaux davantage élevés pour les prédictions de ce ressenti que ceux de tous les élèves dans tout le reste du système. Ainsi, la courbe du privé payant montre des hauts niveaux prédits de CSS pour les plus défavorisés, illustrant ensuite une descente très prononcée qui monte après chez l'extrême des favorisés. La plupart des élèves de cette catégorie restent donc, en moyenne, au-dessous du niveau moyen général de CSS. Cette évaluation de soi des élèves défavorisés, placés dans des écoles à public majoritairement favorisé, pourrait

⁵⁹⁹ Notons que ce rapport reste constant quand on revient à la division originale de ce secteur en : privé payant sélectif et privé payant non-sélectif.

expliquer, entre autres, l'impact atténué du NSE chez ce type d'école, et plus encore, l'impact davantage favorable pour ces élèves de ce type d'école. Des tels rapports ont été, en effet, mis en évidence par d'autres études sur des données chiliennes (cf. Mizala et al., 2005 ; chapitre n°6).

Dans ce cadre on apprécie clairement un effet brut *reflected glory* du fait d'appartenir à ce type d'école. Reste à savoir si cet effet est exclusivement associé au type d'établissement ou il passe et/ou se relie à d'autres facteurs rapportés à cette catégorie d'école, dont on sait, elle module aussi les aspirations des élèves (cf. annexes).

10.6 L'importance des pratiques d'étude

Il existe deux principaux constats qui émergent des analyses bi et tri variées illustrées dans ce chapitre. Tout d'abord, le caractère particulier associé aux profils scolaires définis, et plus largement, aux pratiques d'étude et d'entraide analysées. En effet, les pratiques ici objectivées sont capables de différencier les élèves à plusieurs égards. Elles nous parlent donc, d'un vécu scolaire différencié. Certainement, nous ne savons pas si elles constituent juste un reflet résumé d'autres facteurs ou, si les interactions et les manières de faire face aux études qu'elles véhiculent, apportent, de par elles-mêmes, des effets plus ou moins bénéfiques sur ces facteurs.

Il faudrait remarquer que les élèves déclarant aider leurs camarades ($\approx 24\%$) constituent un profil fortement typé. Ils semblent, en toute logique, être des meilleurs élèves en termes absolus et relatifs. Mais ils seraient aussi, en moyenne, plus motivés et plus confiants, abriteraient des ambitions plus importantes, seraient perçus par leurs parents comme plus capables, ressentiraient un soutien parental plus important, déclareraient accorder plus de temps de travail hebdomadaire aux disciplines et se sentiraient plutôt bien heureux à l'école.

Pour leur part, les élèves aidés ($\approx 31\%$) montreraient aussi des caractéristiques particulières, notamment, une moindre confiance en soi scolaire et des résultats académiques plus bas en moyenne. Pourtant, ils ne sembleraient pas malheureux à l'école, déclarant davantage d'appui des parents et des rapports positifs aux

enseignants, de même, qu'une importance plutôt bonne accordée aux disciplines. En outre, les pratiques d'étude qui font appel à plus d'autonomie des individus permettent de penser qu'elles expriment la possession, de par les élèves, d'outils et des compétences (cognitives et métacognitives) plus adaptés pour le travail et les exigences scolaires. Le lien assez fort entre ces pratiques et le capital culturel et le niveau socioéconomique dont jouissent les familles semblerait conforter cette idée. Ainsi, les élèves à profil général plutôt solitaire ($\approx 30\%$) performeraient assez bien à l'école, tout en montrant une confiance scolaire en soi amoindrie et des valeurs négatives pour les échelles de bien-être à l'école, appui des parents et rapports aux enseignants. De même, ces élèves sembleraient abriter des attentes plus modestes et un rapport global à l'école moins enthousiaste que leurs camarades déclarant davantage d'autres pratiques. Finalement, les élèves qui font état d'interagir le plus à l'école (aidant-aidés ; $\approx 15\%$) restent en général proches des situations moyennes bien qu'ils expriment un sentiment de bien-être à l'école plus marqué que tous les autres.

A l'égard des pratiques d'étude, il faudrait dire que celles qui font appel à l'entraide ne sont guère modulées par des situations contextuelles telles que le type d'école ou encore, les pratiques (déclarées et perçues) des enseignants. Ce constat reste fort important pour la suite de nos analyses car il diminue le risque de travailler avec des variables polluées, par exemple, par le choix d'école.

Ensuite, le deuxième grand constat de ces premières analyses est que le bien-être à l'école et la confiance en soi scolaire constituent des ressentis associés, autant au niveau socioéconomique des élèves qu'à leurs propres performances, mais aussi, à leurs situations environnantes d'un point de vue académique. Ces facteurs peuvent, par ailleurs, moduler un peu les rapports entre les profils d'élève et ces ressentis, indiquant que ce n'est pas la même chose d'être un élève à profil solitaire selon que l'on est défavorisé ou son contraire, ou bien, selon que l'on est un élève fort ou faible. Par ailleurs, dans ce cadre général, nous rencontrons évidence préliminaire de l'existence d'un fort BFLPE plutôt généralisé, et d'un probable effet *reflected glory* associée aux élèves défavorisés placés dans des écoles du privé payant. Ainsi, la tâche du chapitre suivant sera de regarder tous ces premiers constats à la lumière des analyses multivariées.

PARTIE VII

Analyses multivariées

CHAPITRE XI

L'impact sur les acquis scolaires des pratiques d'étude déclarées et des dimensions subjectives

11.1 Vision générale

Dans les chapitres précédents (cf. n°8 à n° 10) nous avons principalement tenté d'apporter des réponses aux hypothèses faites dans notre premier groupe d'interrogations (cf. chapitre n°7). Ainsi, jusqu'à présent, nous avons vu que les pratiques déclarées des élèves étaient associées à des caractéristiques particulières de ceux-ci sur maints domaines. Maintenant, nous allons nous centrer sur le deuxième groupe d'hypothèses. Ceci en cherchant à établir l'existence, l'ampleur, le sens, la signification et les caractéristiques des relations nettes éventuellement entretenues entre nos variables. D'une part, entre les quatre principales pratiques d'étude et les acquis scolaires, par discipline, et d'autre part, entre ces acquis et les deux principales dimensions subjectives ici considérées. Le tout, en contrôlant par plusieurs facteurs, dont ceux du type contextuel et que la littérature signale comme importants pour s'approcher des phénomènes connus comme effets de pairs.

Dans ce chapitre nous allons donc tester si, toutes choses égales par ailleurs, on peut encore parler d'une relation significative entre les acquis scolaires et ces différents facteurs. Pour ce faire, nous avons construit, d'abord, quatre ensembles considérant chacun quatorze modèles qu'intègrent les différents groupes de variables de contrôle. Nous allons donc présenter une suite de quatre tableaux (n°11 à n°14) illustrant, chacun d'entre eux, un zoom évolutif sur nos variables cibles prises comme des coefficients fixes issus des différents modèles multiniveaux (cf. annexes). De même, ces tableaux vont illustrer les parties aléatoires respectives de ces modèles – reflétant la variation entre constantes par classe et par école –, ainsi que l'information générale les

concernant, y compris celle issue des modèles de référence (i.e. des modèles MCO ; cf. annexes).

Après, nous allons présenter une autre suite des tableaux (n°15 à n°18) visant à illustrer les mêmes modèles précédents mais en version complète. L'objectif de ceux-ci est de permettre une vision d'ensemble avec un regard précis sur toutes les variables construites (cf. annexes). Cela comprend les facteurs reliés à la composition des classes et aux catégories d'école, mais aussi, aux caractéristiques et aux pratiques des enseignants. Notons enfin, que ces deux différentes suites de tableaux ne communiquent que les modèles les plus importants d'un point de vue de nos hypothèses et des variables déjà commentées.⁶⁰⁰

Notons que sur chaque tableau des modèles complets, il n'est pas communiqué le respectif modèle vide (i.e. le Model « 0 » correspondant aux coefficients fixes des constantes par établissement). En revanche, ces tableaux incluent une duplication des modèles n°14, mais estimés sous la méthode « MCO avec des écarts-types robustes par classe » (i.e. modèles n°14a ; cf. annexes). En même temps, les détails des modèles intermédiaires situés entre chaque Modèle vide et les Modèles respectifs n°1 (i.e. des modèles considérant séparément chaque groupe des variables cible) ne sont communiqués qu'en annexes (cf. Tome II).

Par la suite, seront présentés des variations faites à partir des modèles n°14 lesquelles seront à chaque fois expliquées dans leurs implications en termes de variation des analyses précédentes.

⁶⁰⁰ Par exemple, les modèles n°3, n°4 et n°5 ont été omis. Ils correspondent au démembrement en trois groupes de l'ensemble des variables reliées aux enseignants (i.e. caractéristiques, croyances et pratiques).

11.2 Un effet persistant lié aux pratiques d'étude

Le premier résultat qui ressort des tableaux n°11 au n°14 est que, en dépit des contrôles appliqués, les différences brutes rencontrées auparavant (cf. tableau n°8) ont tendance à se maintenir en termes de force et de sens. De fait, les différences illustrées par les respectifs modèles respectifs n°1 de chaque tableau (i.e. le modèle qui ne considère que les variables cibles) indiquent, encore une fois, que trois pratiques montrent, dans toutes les disciplines, des scores positifs en moyenne pour les élèves qui les déclarent. Ces trois pratiques correspondent à déclarer : aider les autres, étudier avec son livre et étudier seul. Ces différences de score moyen par discipline sont significatives et sont robustes face au contrôle des deux principales dimensions subjectives (bien-être et confiance en soi) comme le montrent les modèles n°1 des tableaux n°11 au n°14. Plus encore, elles sont aussi persistantes, et ceci pour toutes les disciplines, après l'ensemble des contrôles appliqués (cf. modèles n°14 des tableaux n°11 au n°14) et après chaque suite des modèles construits.

En revanche, le cas des élèves qui déclarent être aidés se présente comme beaucoup plus sensible aux contrôles inclus dans les modèles. Ainsi, sur les tableaux en question, nous pouvons apprécier des modifications beaucoup plus substantives au fur et à mesure que l'on ajoute des contrôles. Ceci sans perdre de vue que la situation décrite par les respectifs modèles n°1 (i.e. avec le seul contrôle des deux principales dimensions subjectives) reste variable d'une discipline à l'autre. En effet, en moyenne, les élèves se déclarant comme étant aidés ont des scores significativement inférieurs quand on les compare à ceux qui ne déclarent pas cette pratique. Ceci est valable en maths, en langage et en sciences sociales, tandis qu'en sciences de la nature ces différences sont neutres (i.e. négatives mais non significatives), au premier regard. Au total si les trois premières pratiques mentionnées montrent une tendance plutôt stable en termes d'impact, même avec des coefficients dont la taille varie d'une discipline à l'autre, le fait d'être un élève aidé reste plus sensible à l'effet d'autres variables et semble donc une variable plus complexe à regarder et qui mérite d'aller au delà des seuls rapports moyens.

11.2.1 Les dimensions subjectives et les caractéristiques socio-scolaires modulent l'effet des pratiques d'étude

Les modèles considérant, d'une part, le total des dimensions subjectives construites (cf. modèles n°8), et d'autre part, les principales variables socioéconomiques et scolaires (cf. modèles n°7), sont ceux qui modulent véritablement le plus les rapports entre pratiques d'étude déclarées et les scores aux tests. Et ceci pour l'ensemble des disciplines. Conséquemment, les modèles faisant appel à ces deux groupes de variables montrent à la fois les modulations les plus importantes rencontrées. Cette modulation s'exprime notamment sous la forme d'une diminution de la taille des coefficients reliant les acquis avec ces variables. C'est notamment le cas d'étudier seul, d'étudier avec son livre et d'aider les autres. Il n'est pas sans intérêt de noter que ces diminutions semblent, en général, s'additionner les unes avec les autres, montrant ainsi que les dimensions subjectives du vécu scolaire seraient assez indépendantes du niveau socioéconomique des élèves, et même, de leurs caractéristiques scolaires les plus importantes (i.e. redoublement, genre ou éducation préscolaire).

En concret, dans le modèle n°1, le fait d'étudier avec son livre (par rapport à ne pas le faire) est associé, respectivement, à un gain de $+0,17\sigma$ de score en maths, à $+0,27\sigma$ en langage, à $+0,28\sigma$ en sciences de la nature et à $+0,29\sigma$ sciences sociales. En revanche dans le modèle n°8, qui ne contrôle que par le total des dimensions subjectives, ces coefficients diminuent à $+0,16\sigma$ en maths, et à $+0,26\sigma$ dans les autre trois cas. Pour ce qui est du contrôle par les variables socio-scolaires (cf. modèles n°7) ces coefficients passent, respectivement, à $+0,15\sigma$, $+0,25\sigma$, $+0,27\sigma$ et $+0,28\sigma$. Cela représente, en langage et en mathématiques, plus de diminution que dans le cas du contrôle par dimensions subjectives, et qu'une moindre variation chez les autres disciplines. D'ailleurs, dans le cas des coefficients de cette même variable, la situation inverse s'avère vraie quand on ne contrôle que par l'ensemble des dimensions subjectives, mais seulement en sciences sociales et en sciences de la nature. Enfin, nous voyons que le modèle de contrôle par les deux groupes des variables à la fois tout en intégrant les caractéristiques des établissements (cf. modèles n°12), entraîne une diminution de ces coefficients de $-0,05$, $-0,03$, $-0,03$ et $-0,04$. Ceci quand on les compare aux modèles ne considérant que les variables cibles (cf. modèles n°1) toujours sur les tableaux n°11 au n°14.

En ce qui concerne ceux qui étudient seuls, les gains montrés par le modèle n°1 chez les quatre tableaux considérés, sont de $+0,19\sigma$ de score en maths, de $+0,22\sigma$ en langage, de $+0,18\sigma$ en sciences de la nature et de $+0,21\sigma$ en sciences sociales. Quand on ne contrôle que par le total des dimensions subjectives (cf. modèles n°8), ils passent à $+0,16\sigma$ en maths et sciences de la nature, tandis qu'ils diminuent à $+0,18\sigma$ en langage et en sciences sociales. Pour sa part, le contrôle par variables socio scolaires fait passer ces rapports respectifs à $+0,17\sigma$ et $+0,16\sigma$, puis, à $+0,20\sigma$ et $+0,19\sigma$ sur l'échelle standardisé des acquis scolaires ou scores aux tests. Finalement, ces coefficients se stabilisent à $+0,14\sigma$ en maths, $+0,17\sigma$ en langage, $+0,14\sigma$ en sciences de la nature et $+0,16\sigma$ en sciences sociales. Ceci pour le cas des modèles intégrant ces deux familles de variables ainsi que le type d'école (cf. modèles n°12).

Le même regard, porté cette fois ci sur la pratique d'aider les autres, donne des coefficients initiaux (plus ou moins bruts ; cf. modèles n°1), équivalents, respectivement, à $+0,48\sigma$, $+0,20\sigma$, $+0,27\sigma$ et $+0,30\sigma$ en maths, langage, sciences de la nature et sciences sociales. Si l'on contrôle par les dimensions subjectives (cf. modèles n°8), ces valeurs changent, respectivement, à $+0,42\sigma$, $+0,21\sigma$, $+0,26\sigma$ et $+0,27\sigma$; tandis que le contrôle par facteurs socio-scolaires (cf. modèles n°7) les fait descendre, respectivement, à $+0,44\sigma$, $+0,17\sigma$, $+0,25\sigma$ et $+0,27\sigma$. Il n'est pas sans intérêt de noter qu'en langage se vérifie la seule hausse des coefficients des pratiques d'étude, une fois appliqués le contrôle par les dimensions qualifiées de subjectives. Certes, cette hausse est très légère, mais cette variation pourrait mériter des études plus approfondies après, en regardant par exemple des possibles interactions entre variables. Sur l'ensemble, l'important est de noter que les coefficients de relation entre cette pratique et les acquis scolaires demeurent plutôt forts et importants, même après contrôles. En effet, ils se stabilisent (chez les modèles n°12 à n°14) aux valeurs suivantes, $+0,39\sigma$ en maths, $+0,19\sigma$ en langage, $+0,24\sigma$ en sciences de la nature, et $+0,25\sigma$ en sciences sociales.

Encore une fois, nous voyons que les caractéristiques individuelles semblent être les seules en mesure de moduler le rapport entre acquis et pratiques d'étude. On apprécie aussi qu'elles semblent s'additionner et non pas se recouvrir, du moins, pas totalement. Ceci est notamment le cas des élèves aidants en maths, où la différence entre le

coefficient presque brut (cf. modèle n°1) et celui après le total des contrôles (cf. modèle n°14) est de près de $|0,09|$ points d'écart-type. Ceci sachant que les différences entre le modèle n°1 et les modèles n°7 (i.e. socio-scolaires) et n°8 (i.e. subjectives) sont respectivement de $|0,037|$ et de $|0,063|$. Une situation non éloignée de celle-ci se reproduit dans les autres disciplines, mais sachant que seulement en maths l'influence des variables subjectives est si forte et à la fois supérieure en taille à celle des caractéristiques socio-scolaires. Enfin, notons que la modulation de l'impact des pratiques d'étude sur les acquis, associée à l'inclusion chez les modèles des caractéristiques individuelles des élèves, notamment l'ensemble des variables subjectives, se voit confortée aussi par les propres relations entre les variables cibles. De fait, les variations de ces coefficients, dues à l'inclusion des dimensions de BEE et de CSS, équivalent à près de $-0,05\sigma$ dans le cas des élèves aidés, et oscillent entre $-0,003\sigma$ et $-0,02\sigma$, dans le cas de toutes les autres pratiques (cf. annexes).

11.2.2 Les élèves aidés, un cas toujours singulier

La première caractéristique dans la relation entre acquis scolaires et le fait de se déclarer comme un élève aidé est que cela montre, en moyenne, des résultats moins bons que pour le fait de ne pas déclarer une telle pratique (cf. tableau n°8). Cela semble pourtant tout à fait normal du moment où nous avons affaire à des élèves qui se perçoivent comme étant plus faibles que les autres car ils nécessitent de l'appui. De ce fait, nous voyons sur l'ensemble des modèles n°1 (cf. tableaux n°11 à n°14) des coefficients négatifs de différentes tailles : de $-0,08\sigma$ en maths, de $-0,05\sigma$ en sciences sociales, de $-0,012\sigma$ en langage et de $-0,0052\sigma$ en sciences de la nature (ce dernier n'étant pas significatif à $p < 0,05$). Notons que pour ces deux dernières disciplines, la signification statistique de ces rapports est loin de celle affichée par les autres.

Ainsi, à suivre l'évolution de ces coefficients pour les quatre matières, nous voyons qu'ils changent assez dans tous les cas. Soit, ils diminuent en proportions plus importantes que dans le cas des autres pratiques ; soit, ils changent même de sens et de signification. Cela arrive notamment du moment où l'on contrôle par les caractéristiques individuelles, qu'elles soient le total des dimensions subjectives (cf. modèles n°8), ou bien, les principaux facteurs socio-scolaires (cf. modèles n°7). Par

exemple, en maths et en sciences sociales on apprécie des diminutions de $|-0,01|$ pour le dernier cas, puis de $|-0,02|$ et de $|-0,01|$, respectivement, pour le premier cas. En revanche, ces deux mêmes familles des variables donnent d'autres variations en langage et en sciences de la nature. Concrètement, dans le cas des variables subjectives, le rapport entre acquis et le fait d'être aidé devient positif dans le deux cas, devenant même significatif (à $p < 0,1$) en sciences de la nature. En même temps, les caractéristiques socio-scolaires n'altèrent guère les coefficients vus aux modèles n°1, diminuant juste un peu leur taille en langage et changeant leur sens en sciences de la nature, mais sans pour autant ramener ce dernier à se différencier de zéro de manière appréciable. A l'opposé, en maths et en sciences sociales l'application simultanée des deux familles de contrôles commentées, fait diminuer la taille des coefficients (à $-0,05\sigma$ et à $-0,02\sigma$ respectivement) mais sans altérer leur signification statistique ni leur sens.

Il est très intéressant de noter, par ailleurs, que le changement de sens de cette pratique, en langage et en sciences de la nature, se consolide dans les modèles considérant l'ensemble des contrôles (cf. modèles n°14). Pourtant, cette fois-ci, le rapport avec les acquis scolaires deviendrait non significatif dans le premier cas, tandis qu'il serait significatif dans le deuxième. Dans ce dernier, cela signifie un changement de taille presque du simple au triple, passant d'un $-0,0052\sigma$ non significatif à un $+0,016\sigma$ fort significatif (valeur test $t = 4,08$). En général, notons que pour le fait d'être aidé – toujours comparé à ne pas l'être –, ce sont les modèles incorporant l'ensemble des caractéristiques individuelles qui supposent les changements les plus marquants dans les rapports aux acquis que celle-ci entretienne.⁶⁰¹

11.2.3 Avoir des pratiques d'étude favorise les apprentissages

Notons que les familles de variables non directement individuelles (cf. modèles n°2 et n°6, mais aussi les modèles n°9 et n°10) se montrent presque totalement neutres vis-à-vis du rapport entre nos quatre pratiques principales d'étude et les scores respectifs aux tests. Les seules exceptions à noter apparaissent en sciences sociales, dont les

⁶⁰¹ Notons qu'en langage, c'est à partir de l'intégration du contrôle du biais du choix d'école (cf. modèle n°13) que la variable « aidé » perd sa signification (à $p < 0,1$), le modèle n°12 ne l'ayant ramené qu'en dessous du seuil $p < 0,05$. Pour sciences de la nature, le sens, la taille et la signification changent dès le modèle n°12.

rapports entre acquis et le fait d'étudier seul, d'un autre côté, et celui d'être aidé d'autre côté, se voient modulés très légèrement par les variables de composition de la classe (i.e. des variations autour de $|0,01|$).⁶⁰² Globalement, nous voyons que, même après avoir appliqué l'ensemble des contrôles disponibles, le fait d'avoir certaines pratiques d'étude est associé à des gains assez importants en termes d'acquis. Ces gains moyens seraient, de plus, assez indépendants des variables contextuelles. Ainsi, le fait de ne pas avoir de pratique d'étude définie semble représenter, à l'évidence, un handicap important pour les apprentissages. Ceci sachant que s'il y a du recouvrement entre les pratiques ici considérées, une telle situation ne constitue pas la norme (cf. encadré n°3). La seule pratique qui mérite plus d'attention de ce point de vue est le fait d'être aidé, pratique associée en termes nets et en moyenne à des moindres acquis, mais avec des valeurs comparativement réduites dans tous les cas oscillant entre la non significativité (langage), les gains positifs (sciences de la nature) et les pertes plutôt modérées (maths et sciences sociales). De fait, un élève urbain dans une classe à 20 élèves ou plus, déclarant être aidé par ses camarades présente, toutes choses égales par ailleurs, un score moyen inférieur de 5% d'écart-type en maths et de 2% en sciences sociales. Toujours par rapport à un élève semblable mais qui ne déclare pas cette pratique. Pourtant, il ne s'agit que d'un effet moyen sur un élève moyen. On devrait donc, se demander si cela constitue un trait constant pour tout type d'élève ou si certains d'entre eux arrivent, comparativement, à tirer profit du fait d'être aidés. En toute logique, un tel constat a beaucoup d'importance en termes de politique éducative, mais il est difficile à le dépister sur des analyses transversales.

D'ailleurs, un autre résultat intéressant de ce point de vue sont les gains associés au fait d'aider les autres, assez importantes en taille dans les quatre disciplines. De toute évidence, les résultats ici présentés montrent que les interactions entre élèves, approche directe du phénomène effets de pair, ne semblent pas neutres vis-à-vis des apprentissages, mais plutôt le contraire. Enfin, un dernier constat général est que les dimensions subjectives associées au vécu scolaire (et plus largement les facteurs individuels) capturent une partie des rapports premiers observés entre acquis et pratiques. Et cela, presque pour la totalité des cas ici analysés. Ceci conforte notre

⁶⁰² En effet, les respectifs coefficients passent de $+0,21\sigma$ à $+0,20\sigma$, et de $-0,05\sigma$ à $-0,06\sigma$. D'ailleurs, en sciences de la nature les caractéristiques de l'établissement (cf. model n°2) font passer le coefficient du fait d'être aidé de $-0,0051$ à $-0,0049$.

préoccupation initiale et notre choix visant à bien contrôler le lien, important à l'occurrence, entre pratiques d'interaction entre élèves et ce type de ressenti.

11.3 Acquis scolaires et dimensions subjectives : une relation significative, importante et d'allure constante

Les autres variables cibles considérées dans les deux suites de tableaux ci-dessous (i.e. tableaux n°11 à n°14, puis n°15 à n°18), ce sont les conditions de bien-être à l'école et de confiance en soi scolaire pour chaque élève, prises ici comme des variables catégorielles. Rappelons que ces deux facteurs entretiennent des relations entre elles qui montrent une modulation de leurs impacts sur les acquis selon qu'on les considère de manière séparée ou conjointe (cf. annexes).⁶⁰³ Ce dernier point semble tout à fait cohérent eu égard la force relative de la relation entre ces deux dimensions (cf. encadré n°5). Néanmoins, nous retiendrons davantage, en tant qu'hypothèse opérationnelle, l'indépendance de leurs impacts probables. Dans ce cadre, le premier constat qui frappe aux yeux est la persistance, malgré toutes sortes de contrôles et de combinaisons de ceux-ci, de l'impact significatif et négatif des conditions moyennes et basses de ces deux ressentis. Ceci quand on les compare avec leurs hautes conditions respectives. Plus encore, cette situation réapparaît pour l'ensemble des disciplines, même avec différents ordres de grandeur (i.e. taille des coefficients).

11.3.1 La confiance en soi scolaire : moins différenciatrice en maths mais exerçant une forte et constante influence partout

Parmi l'ensemble des modalités en comparaison sur les deux dimensions subjectives de choix, la condition de basse confiance en soi scolaire est celle qui cumule les rapports négatifs les plus importants vis-à-vis des acquis scolaires. En effet, après l'ensemble des

⁶⁰³ En même temps, les coefficients respectifs pour ces deux dimensions changent de taille quand on introduit de manière conjointe les pratiques d'étude des élèves (cf. annexes). Ces résultats sont représentés par chaque modèle n°1 des Tableaux n°11 à n°18. Ces modulations seraient toutefois davantage fortes chez la dimension de CSS que chez celle de BEE. En revanche, l'impact de cette dernière est plus modulé par la présence de la première que par celle des pratiques, ce qui entraîne une diminution de la taille des coefficients, sans pour autant effacer leur significativité ni modifier leur sens (cf. annexes).

contrôles (cf. modèles n°14), cette dernière entraîne un score moyen de $-0,16\sigma$ en maths, $-0,23\sigma$ en langage, et de $-0,22\sigma$ en sciences de la nature et en sciences sociales, toujours par comparaison à la condition de haute confiance en soi scolaire. Autrement dit, le fait d'être dans le tiers d'élèves de 8^{ème} grade, classifiés (en 2004) comme ayant un concept académique de soi plus diminué, est associé à des acquis scolaires moins importants. Ceci par comparaison aux élèves du tiers supérieur et avec une distance moyenne estimée entre 16% et 23% d'écart-type selon la discipline. Notons qu'en ce qui concerne la condition moyenne de CSS, celle-ci montre des coefficients, *ceteris paribus*, équivalents à la moitié de ceux qu'on vient de noter (i.e. de $-0,08\sigma$ en maths et de près de $-0,11\sigma$ pour le reste). Remarquons que c'est en mathématiques que la confiance en soi scolaire s'écarte davantage du patron général de son impact, montrant des coefficients d'impact et/ou relation, d'une moindre taille.

De même que chez les autres disciplines, tout semble indiquer que d'autres caractéristiques individuelles (e.g. modèles n°7 et n°13) capturent davantage les rapports entre les niveaux de confiance en soi scolaire des élèves et leurs acquis. Pourtant, cette relative distance appréciée en maths par rapport à ce qui se passe dans les autres disciplines, ne semble pas provenir de ces modulations mais plutôt du fait que les pratiques d'étude et d'interaction seraient davantage reliées, particulièrement en mathématiques, aux différents niveaux de confiance en soi (cf. tableau n°11 et annexes ⁶⁰⁴). Tout se passe donc comme si les comportements des élèves à l'heure d'étudier cette discipline se reliaient davantage à leur évaluation de soi scolaire, et qu'à leur tour, ces comportements deviendraient davantage influents sur les acquis. Cela serait notamment le cas de se percevoir comme un élève qui aide ses camarades, rappelant le caractère fort différenciateur de cette variable (cf. chapitre n°10).

⁶⁰⁴ De fait, le coefficient brut exprimant le rapport entre la condition de « basse CSS » et les acquis est, en maths et en sciences sociales, de $-0,32\sigma$, tandis qu'il est de $-0,30\sigma$ en langage et en sciences de la nature. Il descend à $-0,29\sigma$ en maths quand on contrôle par le BEE, restant à $-0,26\sigma$, $-0,28\sigma$ et $-0,30\sigma$ respectivement pour les autres disciplines sous la même condition et avec le même contrôle (cf. annexes). En revanche, quand on contrôle les pratiques d'étude en même temps que le BEE et la CSS (cf. modèles n°1), la condition basse de cette dernière dimension voit son impact diminué jusqu'à $-0,19\sigma$ en maths, et respectivement, à $-0,22\sigma$, $-0,23\sigma$ et $-0,24\sigma$ chez les autres matières. Le même type de contrôle donne, pour la condition de « CSS moyenne », des différences à la baisse de $|0,07\sigma|$ en maths et autour de $|0,04\sigma|$ dans tous les autres cas.

11.3.2 Le bien-être à l'école : fortement relié aux acquis en langage

Pour leur part, les différentes conditions ou niveaux de bien-être à l'école présentent des distances plus réduites entre eux, mais qui restent fort significatives et négatives quand on compare les conditions extrêmes. Ainsi, un élève classé comme ayant un niveau bas de BEE, montre respectivement, à conditions comparables et en moyenne, des différences de $-0,08\sigma$, $-0,16\sigma$, $-0,07\sigma$ et $-0,08\sigma$, en maths, langage, sciences de la nature et sciences sociales. Ceci quand on le compare à un autre élève semblable mais ayant un haut niveau de bien-être à l'école (cf. modèles n°14). Notons que, quand les modèles n°14 sont appliqués sur l'échantillon d'élèves ayant rempli tous les items servant de base aux dimensions de CSS et de BEE (i.e. l'échantillon sans remplissage), les différences de score par discipline entre les conditions de « BEE moyen » et « haut BEE » perdent de la significativité statistique en maths et en sciences de la nature (à $p < 0,1$). Toutefois, ces différences gardent leur signe. Pour ce qui est des autres disciplines et de toutes les autres comparaisons ici considérées, elles restent tout à fait semblables aux résultats communiqués dans les tableaux n°11 au n°18 (cf. annexes). Toujours est-il qu'à l'évidence, c'est la condition de faible bien-être qui produit davantage de différenciations entre élèves vis-à-vis des acquis scolaires. En revanche, la CSS maintient partout des fortes différenciations entre ses trois niveaux.

Parmi les quatre disciplines, celle qui semble davantage sensible aux niveaux de BEE est le langage. Ceci notamment quand on considère la taille des coefficients reliés au bien-être dans tous les modèles notés sur les tableaux n°11 au n°14. En effet, ils correspondent au double de ceux constatés dans les autres matières. Cette particularité reliée au langage peut avoir trait à l'importance des situations et des compétences sociales et relationnelles qui déterminent le sentiment de bien-être à l'école (cf. chapitre n°5). En effet, cette variable pourrait avoir une moindre influence sur les autres disciplines, car celles-ci seraient plus scolaires et donc, moins concurrencées par des facteurs hors école. Ainsi, si le bien-être scolaire traduirait une certaine distance à la culture scolaire et/ou des rapports plus ou moins tendus avec l'école, affectant justement à la discipline placée au milieu de ces tensions. Celle-ci serait plus en conflit entre l'école, d'un côté, et la famille et/ou le quartier, de l'autre côté, ainsi, le fait de se sentir ou non à l'aise à l'école jouerait davantage pour expliquer les acquis qui le concernent.

Ce résultat pourrait être aussi en phase avec la modulation relative des rapports entre BEE et CSS avec les acquis en langage. Cette modulation advient quand on introduit d'autres variables subjectives dans les modèles (cf. modèle n°8 sur les tableaux n°12 et n°16). Notons, au passage, que cette hausse ne s'avère vraie qu'en langage, puis, d'une manière discrète en sciences de la nature,⁶⁰⁵ tandis que dans les autres disciplines, la situation contraire se produit. Pourtant, à la différence du langage, les rapports appréciés en sciences de la nature vont céder une fois utilisé l'ensemble des contrôles (cf. modèle n°14 sur le tableau n°13). Au total, si l'impact négatif net des conditions basses de ces deux dimensions sur les scores au test de langage s'accroît quelque peu quand on compare le modèle n°1 et le modèle n°8, cela pourrait nous indiquer que des facteurs tels que les rapports à la discipline, la quantité d'heures de travail hors cours, ou encore, les rapports avec les enseignants, pourraient être en interaction avec les sentiments de BEE et de CSS. Cependant, l'hypothèse des effets d'interaction entre dimensions subjectives dépasse nos propos. Disons, de toutes manières que, par exemple, les coefficients des modalités de la variable « rapport à la discipline », semblent se comporter différemment en langage, par comparaison aux autres disciplines. Et ceci, autant sur les modèles n°8 que sur les modèles n°14 (cf. tableaux n°15 au n°18).⁶⁰⁶

En dépit de ce que l'on voit pour les facteurs dits subjectifs, les variables socio-scolaires sont plus univoques dans ses effets sur les rapports moyens entre la CSS et le BEE avec les acquis. Partout, leur présence diminue la taille des coefficients, bien que finalement ceci n'acquiert pas une ampleur trop importante (i.e. des variations finales entre $|0,02|$ et $|0,01|$). Il faut noter, néanmoins, que ce sont surtout les conditions basses de ces deux sentiments celles qui se modifient davantage entre le modèle sans contrôles (cf. n°1) et les modèles plus complets. De fait, les conditions moyennes de la CSS et du

⁶⁰⁵ Langage est la seule discipline à montrer une hausse, quoique légère, de la taille du coefficient associé à la condition de basse CSS (qui passe de $-0,22\sigma$ à $-0,23\sigma$). Ceci, une fois que l'on a intégré les principaux ensembles de contrôles (cf. modèles n°12 à n°14 dans les Tableaux n°15 au n°18). Pourtant, cette hausse arrive surtout quand on contrôle par les dimensions subjectives (cf. modèle n°8). Celle-ci s'exprime, à ce stade, pour les conditions basses des deux dimensions concernées. Effectivement, notons qu'en langage les coefficients passent, respectivement, de $-0,17\sigma$ et de $-0,22\sigma$ (cf. modèle n°1), à $-0,18\sigma$ et $-0,26\sigma$ (cf. modèle n°8), pour les conditions de bas BEE et de basse CSS. Ce cas s'étend aussi à sciences de la nature, avec des coefficients qui passent de $-0,08\sigma$ et de $-0,23\sigma$ à $-0,09\sigma$ et $-0,24\sigma$.

⁶⁰⁶ Sur le Tableau n°16 nous apprécions, en effet, que le niveau le plus élevé de « aimer langage » se montre plutôt neutre, tandis que le niveau immédiatement inférieur se comporte de manière semblable à son équivalent chez les autres disciplines. En outre, le fait d'« étudier plus de deux fois par semaine » en langage serait relié négativement aux acquis, et ceci davantage que chez les autres disciplines. Rappelons toutefois, que les mesures des rapports aux enseignants sont seulement disponibles en maths et en langage.

BEE ne varient que très peu. De plus, dans ce dernier cas, son caractère différenciateur reste en discussion (cf. annexes).

11.4 Des pistes explicatives sur les facteurs qui permettent la construction des apprentissages et leurs relations

Au total, d'un point de vue des facteurs qui modulent les rapports aux acquis exprimés par les coefficients des catégories basse et moyenne des deux dimensions commentées, nous voyons que ce sont les familles de variables individuelles (subjectives et socio-scolaires) celles qui montrent un véritable pouvoir à cet égard. Le même constat est valable dans le cas des pratiques d'étude aussi commentées.

Pourtant, dans ce cadre général, il faudrait noter, par exemple, les sensibilités quelque peu spéciales qui émergent dans les rapports en langage (dont les acquis seraient davantage sensibles au bien-être) et en mathématiques (significativement moins sensibles à la confiance en soi scolaire en termes nets). Le premier cas semble avoir une relation assez directe avec ce qui s'exprime derrière la dimension de BEE (e.g. sociabilité et volonté d'aller à l'école ; cf. chapitre n°9). Pour sa part, le second semble traduire le poids du positionnement en tant qu'élève, laissant quelque peu à découverte, les relations dynamiques et mutuelles entre la CSS, les interactions entre élèves et leur position relative au sein des classes et des écoles (cf. Parties I et II). En effet, le premier cas semblerait illustrer une vision générale du rapport à l'école et peut-être, aux savoirs. Ceci, à partir d'une discipline donnée que l'on sait convoitée entre l'école et les ambiances hors-école.

Au contraire, le deuxième cas illustrerait un rapport plus *pur* d'un point de vue scolaire, car façonné entièrement dans au sein de l'école. Ceci à travers de ce que l'on peut supposer est une sédimentation progressive de la dimension de CSS (cf. chapitre n°4). Cette dimension serait, très probablement, plus sensible à certaines disciplines qu'à d'autres, et à l'occurrence, aux matières fortement exclusives de l'école. Cela serait bien le cas de mathématiques, discipline au prestige important parmi les savoirs scolaires (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Ce dernier point revient à dire que

le fait d'aider les autres, ou d'être aidé par les autres, n'expriment pas la même valeur dans la construction de l'évaluation du soi scolaire, selon qu'il s'agit d'une discipline ou d'autre. Certes, nous savons que les différences brutes non contrôlées vis-à-vis du sentiment de CSS ne sont pas très différentes entre disciplines et selon les pratiques d'étude déclarées (cf. tableau n°10, chapitre n°10). Pourtant, les différences se feraient plus visibles lorsque l'on tente d'expliquer les acquis, justement, parce qu'on met en regard les trois facteurs à la fois (pratiques, CSS et acquis). Ainsi, le concept général du soi scolaire pourrait être, en moyenne, plus sensible à certaines disciplines qu'à d'autres (et/ou à certains faits plus ou moins exclusif de l'école). Cependant, son influence s'exprimerait après dans tous les domaines, ce qui ne semble pas négligeable. Cela nous parle, d'ailleurs, de la présence d'un triangle dynamique entre pratiques d'étude, autoévaluations et apprentissages, situation qui mériterait d'être plus analysée après. Dans l'immédiat, cela semble être une bonne nouvelle d'un point de vue politique, notamment si l'on considère le potentiel favorable aux apprentissages des interactions entre élèves, puis, l'attention que devrait être portée, dans certaines disciplines fondamentales, en vue de l'aménagement des facteurs influençant la construction du soi scolaire (cf. chapitre n°4).

Une autre piste, pas forcément contradictoire avec ce qu'on vient de dire, est que les différences que l'on observe en langage soient plutôt rapportées au genre des élèves. En effet, si les filles sont considérées comme exerçant, en moyenne, un meilleur métier d'élève (cf. chapitres n°1 et n°5) cela tiendrait justement au fait que, dans la concurrence ouverte entre école et *hors-école*, elles s'ajustent mieux aux exigences de l'institution scolaire. Cela expliquerait, par exemple, leur performance nette supérieure en langage par rapport aux garçons (+12 σ en moyenne ; cf. tableau n°16). Au contraire, chez les disciplines plus exclusives de l'école (i.e. maths, sciences sociales, et sciences de la nature) les garçons auraient des meilleurs résultats nets que leurs camarades filles (respectivement, -0.20 σ , +0.24 σ , +0.22 σ ; cf. modèles n°14, tableaux n°15, n°17 et n°18). Ainsi, une valorisation plus importante de la concurrence entre pairs chez les garçons (cf. chapitre n°5) pourrait être avancée en guise d'explication partielle pour ces différenciations marquées de genre. Les garçons seraient plus portés à s'impliquer dans des disciplines qui constituent un point de référence et de classement intra-école. De fait, il est possible qu'une partie des différences de genre vis-à-vis des performances aux tests, passe par un impact différencié de la confiance en soi scolaire (i.e. qu'il existe

un effet d'interaction entre genre et CSS). En effet, les filles auraient tendance à avoir une CSS moindre que celle des garçons, mais verraient aussi leurs résultats scolaires plus affectés par cette condition. Rappelons que les filles se déclarent aussi significativement plus dans la catégorie d'élèves aidés, d'autant plus qu'il s'agit des maths (cf. graphique n°12). En effet, des prolongements du travail ici présenté, réclament un regard spécifique sur deux variables : le genre et la condition de redoublement. Toutes les deux devraient être examinées dans leurs rapports avec les pratiques d'étude et les diverses dimensions subjectives pour expliquer ensemble les acquis scolaires.

11.5 D'autres résultats à considérer

11.5.1 Le niveau école

Bien que nous n'allions pas rentrer dans le détail de toutes les variables construites et mises dans les analyses, certains commentaires généraux méritent d'être considérés. En effet, sur les tableaux n°11 à n°14, il y a d'autres informations disponibles telles que les coefficients aléatoires des modèles construits. Ceux-ci correspondent aux constantes par établissement et par classe, de même qu'à la variance résiduelle associée au niveau élève. L'évolution de ces données au fur et à mesure que l'on ajoute des facteurs aux analyses est consistante d'une discipline à l'autre, même si mathématiques nous arrivons à un niveau plus élevé de variance modélisée (cf. modèle n°14) : 40,2% contre 34% en langage, 34,2% en sciences de la nature, et 33,8% en sciences sociales. A cet égard il est fort intéressant de noter que ce sont surtout les pratiques d'étude et d'interaction celles qui contribuent le plus à capturer la variance entre élèves au sein des classes dans les écoles. Ceci on peut l'apprécier dès le départ en comparant la contribution explicative par niveau d'analyse. En effet, si les pratiques d'étude et d'interaction en maths s'associent à elles seules à 8% de variance totale et à 9,7% au niveau élève, ces mêmes chiffres ne sont que 4,3% (3,3%) en langage, 5,4% (4,2%) en sciences de la nature, et 6,5% (5,2%) en sciences sociales (cf. modèles en annexes). Inversement, nous trouvons que c'est en maths que l'on obtient le moins de variance modélisée associée aux niveaux établissement et classe, de par l'inclusion de nos variables cible. Cela semble tout à fait normal compte tenu que seulement en maths la prévalence des pratiques, notamment celles d'entraide, ne va pas de la main du niveau socioéconomique des élèves (cf. chapitre n°10), qui est, de loin, la variable la plus importante pour comprendre les différences d'acquis aux niveaux supérieurs.

Pour leur part, les deux dimensions subjectives principales apportent, en général et prises ensemble et sans contrôles, entre 1,6% et 2,4% de variance modélisée dans le total, et autour de 2,5% au niveau élève, toujours selon la discipline (cf. annexes). Notons que le BEE semble recouvrir une partie plus importante de variance que la CSS (cf. annexes). Toutefois, les deux dimensions se répartissent de manière assez inégale entre niveaux. Si, en termes bruts, la première s'associe davantage au niveau école

(entre 4,5% et 2,8%) et au niveau classe (entre 5,4% et 3,2%), la deuxième dimension reste ancrée au niveau individu (2% à 2,5%) mais aussi à la classe (2,4% à 3%).

Un autre aspect à mentionner est que les catégories d'établissement (cf. modèles n°2) s'associent, à elles seules, à entre 53% et 59% de la variance entre établissements des scores aux tests (i.e. deltas de variance modélisée entre modèles n°2 et n°1). Mais c'est la composition de la classe (cf. modèles n°6) qui donne le plus de variance modélisée à ce niveau (entre 71% et 67%). Cela renforce l'idée d'un système ségrégué d'un point de vue socio-scolaire, plutôt que différencié sur la valeur agrégée des différents types d'école (cf. chapitre n°6). De fait, l'ensemble des caractéristiques des enseignants ne font diminuer qu'entre 3% et 1% la variance résiduelle entre établissements, notamment quand on tient compte à la fois de la composition de la classe (e.g. comparaison des modèles n°6, n°9 et n°10).⁶⁰⁷ Par ailleurs, notons que le niveau école arrive à être assez bien expliqué avec l'ensemble des variables considérées ici (cf. modèles n°14) dont les proportions de variance modélisée se situent entre 81% et 85%.

Enfin, toujours au niveau école, notons que notre variable de correction du choix d'école (cf. annexes) fait peser sa présence en influant, comme prévu, les coefficients des catégories d'établissement proposées (e.g. comparaison des modèles n°12 et n°13 sur les tableaux n°15 à n°18), mais aussi, ceux du ratio maître/élèves et d'équipement de l'école. En effet, en présence de cette correction l'impact de ces variables de niveau établissement devient, soit plus réduit et/ou plus négatif ; soit, il change de sens ; soit, il perd sa significativité. En revanche, nos variables cibles se maintiennent relativement intactes. Notons toutefois que c'est l'inclusion de variables de composition de la classe – et individuelles aussi – celle qui fait davantage diminuer les différences entre le

⁶⁰⁷ Ajoutons à ceci que tout au long de cette partie nous avons construit, pour chaque modèle multiniveau, un homologue MCO. D'un côté, nous voyons qu'en général les statistiques R^2 ont tendance à survaloriser la variance totale expliquée/modélisée, notamment à l'heure de prendre en compte les variables individuelles en forme exclusive (cf. Tableaux n°13 à n°16, modèles n°7 et n°8). Cela semble montrer en termes très pratiques le besoin de, non seulement contrôler l'emplacement de certains facteurs (i.e. le niveau auquel ils s'expriment), mais surtout, la distribution des variables de niveau inférieur au sein des niveaux supérieurs. Ceci renforce l'intérêt d'utiliser les MMN au lieu des MCO (cf. annexes). D'autre côté, pour chaque discipline nous avons communiqué le respectif modèle N°14a (cf. Tableaux n°15 à n°18) pour illustrer que, même sous « la méthode des écarts-types robustes », les estimations sur la taille et la signification statistique des coefficients des variables contextuelles (notamment le type d'établissement) peuvent être biaisées. En effet, les conclusions à l'égard de l'efficacité nette de certaines catégories d'école (e.g. public sélectif et privé subventionné sélectif avec ou sans FP) pourraient être assez distinctes selon le type de modélisation choisie.

secteur public non-sélectif et les autres types d'école identifiés.⁶⁰⁸ Bien que la correction par choix d'école a été incluse à titre exploratoire, nous croyons que ces résultats reconforment la décision prise, eu égard de l'importance du sujet au Chili (cf. chapitre n°6).

11.5.2 Le niveau classe

Au niveau de la classe nous pouvons estimer des variances modélisées finales (cf. modèles n°14) de 41% en maths, 53% en langage, 37% en sciences de la nature et de 50% en sciences sociales. En d'autres termes, ces proportions représentent en fait le pourcentage de variation entre ces unités (au sein des écoles) qui est associé aux facteurs explicatifs mis dans les modèles. Il faut noter, d'abord, que nos variables cibles se relient peu à ce niveau. Puis, que ce sont les variables exprimant la composition de la classe celles qui arrivent à réduire davantage la variance résiduelle de ce niveau (cf. modèles n°6). Les suivent les variables individuelles (cf. modèles n°7 et n°8). Ces derniers constats renforcent l'importance du public comme facteur modulateur du travail et des résultats scolaires (cf. chapitre n°1). En revanche, les variables reliées à l'enseignant (cf. modèles n°9),⁶⁰⁹ apportent, à elles seules, peu de réduction de la variance résiduelle entre classes au sein des établissements. Cela, tout en montrant une diminution forte de celle-ci entre établissements (près de 60%), tel que nous l'avons déjà fait noter. Du côté des effets fixes (cf. tableaux n°15 à n°18), et pour toutes les disciplines, ce sont des facteurs tels que les années d'expérience, le travail en commun avec les collègues ou le fait d'avoir un autre travail, ceux qui montrent un degré plus

⁶⁰⁸ Ceci à l'exception de la modalité privé subventionné non-sélectif avec FP. De fait, avec ces contrôles (cf. modèles n°14) celle-ci voit accroître ses distances négatives avec le secteur public gratuit non-sélectif.

⁶⁰⁹ Consignons que pour les scores en mathématiques, le modèle n°9 (cf. Tableau n°11) est le seul à produire une augmentation de la variance résiduelle reliée au niveau classe. En effet, si le modèle vide note un coefficient de variation des constantes par classe de 0,050, le même coefficient sur le modèle n°9 est de 0,053. Ceci équivaut à une variance résiduelle modélisée de -6%. Ceci, suivant l'approche de référer les coefficients des modèles produits à ceux des modèles vides (cf. Singer, 1998 ; annexes). Ces résultats, quelque peu contradictoires à première vue, peuvent trouver une explication, par exemple, dans le caractère approximatif de certaines variables associées à l'enseignant (cf. annexes), erreurs de mesure qui trouveraient une expression particulière pour cette discipline. On ne peut pas écarter, non plus, la possibilité que les variables reliées aux trois axes de l'enseignant (caractéristiques, croyances et pratiques), entretiennent des rapports particuliers avec d'autres facteurs. Ceci expliquerait que, une fois que l'on ajoute les caractéristiques du public, la variance résiduelle de ce niveau diminue à nouveau (cf. modèle n°10 du Tableau n°11). Enfin, comme le note Bressoux (2008) le fait que cette variance soit plutôt faible peut faciliter l'expression de la situation commentée. En effet, l'inclusion des caractéristiques des maîtres réduit, surtout et chez toutes les disciplines, la variance de niveau établissement.

significatif de relation avec les acquis scolaires (cf. modèles n°9, n°10 et n°14). Mais les variables qui montrent des relations/impacts assez considérables. Plus encore, le même patron est plus ou moins présent dans les quatre disciplines. Pour leur part, les pratiques enseignantes en classe mériteraient un regard plus approfondi sur leur saisie et leur construction (cf. annexes). Celles-ci s'avèrent, en effet, presque inexistantes à l'heure d'expliquer les acquis.

11.5.3 Les coefficients fixes de niveau élève

Parmi les variables socio-scolaires, celles qui se montrent davantage reliées aux acquis scolaires sont : le genre, la condition de redoublement et le capital culturel et humain des familles. Ces deux dernières variables maintiennent, de fait, un patron d'impacts presque identique dans toutes les disciplines. Par exemple, il existe un gain de $+0,02\sigma$ pour chaque année supplémentaire de scolarité de la mère de l'élève, tandis qu'il y a des différences moyennes, respectivement, autour de $-0,21\sigma$ et de $-0,12\sigma$ entre les modalités de capital culturel bas (i.e. <10 livres à la maison) et moyen, toujours comparés à la modalité haute (i.e. >50 livres). D'ailleurs, il est assez probable que la variation relative que ces facteurs imposent aux coefficients d'impact des pratiques d'étude sur les acquis, une fois qu'ils sont inclus dans les modèles, se rapporte au fait que certaines de ces pratiques ne sont pas neutres d'un point de vue social, scolaire et de genre (cf. chapitre n°10). Il serait de même avec les dimensions de CSS et de BEE.

Finalement, en ce qui concerne les autres dimensions dites subjectives, notons la remarquable stabilité des catégories des parents (cf. annexes). Celles-ci montrent, en effet, un patron de coefficients de relation avec les acquis très semblable d'une discipline à l'autre mais aussi, entre les modalités construites. Ce patron semble souligner l'existence d'une sorte de compensation entre les différentes perceptions subjectives des élèves. Par exemple, si nous savons que l'appui parental perçu semble positivement relié à la CSS et au BEE, la modalité qui regroupe les parents caractérisés comme « préoccupés », étant à la fois exigeants et aidants, montre des différences importantes en termes de score net moyen avec les trois autres modalités de la catégorisation construite (i.e. entre $-0,38\sigma$ et $-0,16\sigma$).

En outre, et comme prévu, les attentes exprimées par les propres élèves relèvent toutes d'une influence largement positive et significative sur les acquis, notamment pour le cas de croire que l'on arrivera à l'université (entre $+0,26\sigma$ et $+0,34\sigma$). En outre, le fait d'aimer la discipline (i.e. les niveaux élevé et moyen d'affinité comparés au niveau bas) montre une association positive et significative, de tendance linéaire, pour les maths et les sciences sociales. Cette relation devient moins forte en sciences de la nature et elle s'inverse en langage (ce qu'on a vu déjà). Pour sa part, le fait de déclarer que l'on consacre davantage de temps hebdomadaire à la discipline (hors cours) est significativement et négativement associé aux scores. Cela peut sembler en fait assez logique puisque ces élèves pourraient être en train d'exprimer, à travers cette déclaration, qu'ils nécessitent davantage de travail pour faire face à une discipline donnée. Les relations trouvées pour ces deux facteurs expliqueraient, en partie du moins, pourquoi l'inclusion des variables subjectives module à la baisse la relation entre acquis et pratiques d'étude, notamment l'aide donnée. Comme on l'a vu, ces pratiques sont significativement reliées à ces facteurs (cf. chapitre n°10). Enfin, le rapport aux enseignants, seulement disponible en maths et en langage, montre un rapport contrôlé assez réduit en taille, négatif dans le premier cas et neutre pour le second.⁶¹⁰

⁶¹⁰ Remarquons toutefois que nous n'avons pas pris l'option de considérer ces rapports comme contingents à une unité d'analyse (la classe ou l'école), ce qui pourrait éventuellement modifier ces résultats. Toujours est-il que les impacts vérifiés restent assez modestes si l'on considère que les variations associées, par exemple en maths, sont de l'ordre de $|0,76\%|$ d'écart-type de score pour chaque écart-type de variation dans l'échelle de rapports aux professeurs (cf. Tableaux n°15 et n°16).

Tableau 11

Suites de modèles hiérarchiques (Détail) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Mathématiques (8^{ème} Grade - 2004)

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 12	Model 13	Model 14										
	Vars CIBLE		Caractéristiques Établissements		Composition de la CLASSE		Caractéristiques Socio-Scolaires (Élève)		Dimensions Subjectives (Élève)		Enseignant (tout)		Enseignant + CLASSE		Élève (Sub+Soc Scol) + Établissements		Élève (Sub+Soc Scol) + Établissements + IR Mills		Modèle COMPLET		
Modèle	VIDE																				
Ref	Variable	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE
Non	AIDANT	0.48	0.005	0.48	0.005	0.48	0.005	0.44	0.004	0.42	0.004	0.48	0.005	0.48	0.005	0.39	0.004	0.39	0.004	0.39	0.004
	AIDÉ	-0.08	0.004	-0.08	0.004	-0.08	0.004	-0.07	0.004	-0.06	0.004	-0.08	0.004	-0.08	0.004	-0.05	0.004	-0.05	0.004	-0.05	0.004
	Et. SEUL	0.19	0.004	0.19	0.004	0.19	0.004	0.17	0.004	0.16	0.004	0.19	0.004	0.19	0.004	0.14	0.004	0.14	0.004	0.14	0.004
	Et. LIVRE	0.17	0.006	0.17	0.006	0.17	0.006	0.15	0.005	0.16	0.005	0.17	0.006	0.17	0.006	0.15	0.005	0.15	0.005	0.15	0.005
HAUT	BEE Bas	-0.10	0.005	-0.10	0.005	-0.10	0.005	-0.08	0.004	-0.09	0.004	-0.10	0.005	-0.10	0.005	-0.08	0.004	-0.08	0.004	-0.08	0.004
	BEE Moyen	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004	-0.02	0.004
	CSS Basse	-0.19	0.004	-0.19	0.004	-0.19	0.004	-0.15	0.004	-0.18	0.004	-0.19	0.004	-0.19	0.004	-0.17	0.004	-0.16	0.004	-0.16	0.004
	CSS Moyenne	-0.09	0.004	-0.09	0.004	-0.09	0.004	-0.08	0.004	-0.09	0.004	-0.09	0.004	-0.09	0.004	-0.08	0.004	-0.08	0.004	-0.08	0.004
Coeffs. Aléatoires	I	233262	0.655	0.584	0.586	0.550	0.550	0.550	0.545	0.545	0.584	0.584	0.584	0.585	0.585	0.514	0.513	0.513	0.513	0.513	0.513
	II	7061	0.050	0.049	0.037	0.039	0.039	0.039	0.043	0.043	0.053	0.053	0.053	0.036	0.036	0.035	0.035	0.035	0.035	0.029	0.029
	III	3565	0.290	0.273	0.069	0.169	0.169	0.169	0.217	0.217	0.119	0.119	0.119	0.060	0.060	0.074	0.071	0.071	0.071	0.052	0.052
Variance Relative Modélisée	entre Éléves	10.9%		11.0%		10.6%		16.1%		16.9%		11.0%		10.7%		21.6%		21.7%		21.7%	
	entre Classes	2.9%		3.1%		25.9%		22.6%		15.3%		-6.0%		28.1%		29.5%		30.5%		30.5%	
	entre Établissements	5.6%		64.2%		76.3%		41.8%		25.2%		58.9%		79.4%		74.6%		75.5%		81.9%	
Variance Totale Modélisée	R ² réf (Modèles MCO)	9.0%		26.1%		30.5%		23.9%		19.2%		24.1%		31.6%		37.4%		37.8%		40.2%	
		10.5%		25.4%		30.8%		29.5%		23.1%		25.0%		31.9%		37.8%		38.1%		40.5%	
-2 Log V	BIC	579738.1		550349.9		549244.0		537385.6		536385.9		550999.2		548647.7		519492.2		51917.5		517835.4	
		579770.8		550513.5		549383.1		537549.2		536537.7		551236.4		548925.8		519794.9		519428.3		518326.2	

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : le fait d'être un élève *aidant* les autres entraîne, en moyenne, un gain de +0,39σ de score en Maths. Ceci quand on contrôle, en même temps, les caractéristiques socio-scolaires de l'élève, ses dimensions subjectives et les caractéristiques de l'établissement qu'il fréquente (i.e. Modèle n°12). La référence des pratiques (i.e. « non » ou « ne la déclare pas ») doit être prise pour chacune d'entre elles. Tous les coefficients fixes et aléatoires sont significatifs (à p<0,0000).

Tableau 12

Suites de modèles hiérarchiques (Détail) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires.
Langage (8^{ème} Grade - 2004)

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 12	Model 13	Model 14
	Model VIDÉ	Vars CIBLE	Caractéristiques Établissements	Composition de la CLASSE	Caractéristiques Socio-Scolaires (Élève)	Dimensions Subjectives (Élève)	Enseignant (tout)	Enseignant + CLASSE	Élève (Subj+Soc Scol) + Établissements	Élève (Subj+Soc Scol) + Établissements + I R Mills	Modèle COMPLET
Ref	Variable	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE
Non	AIDANT	0.20	0.005	0.20	0.005	0.17	0.005	0.21	0.005	0.20	0.005
	AIDÉ	-0.01	0.004	**	-0.01	0.004	**	0.01	0.004	-0.01	0.004
	Et SEUL	0.22	0.004	0.22	0.004	0.20	0.004	0.18	0.004	0.22	0.004
	Et LIVRE	0.27	0.006	0.27	0.005	0.25	0.005	0.26	0.005	0.27	0.005
HAUT	BEE Bas	-0.17	0.005	-0.17	0.005	-0.15	0.005	-0.18	0.005	-0.17	0.005
	BEE Moyen	-0.06	0.004	-0.06	0.004	-0.05	0.004	-0.07	0.004	-0.06	0.004
	CSS Basse	-0.22	0.005	-0.22	0.005	-0.18	0.004	-0.26	0.005	-0.22	0.005
	CSS Moyenne	-0.11	0.004	-0.11	0.004	-0.08	0.004	-0.12	0.004	-0.11	0.004
HAUTE	BEE Bas	-0.17	0.005	-0.17	0.005	-0.15	0.005	-0.18	0.005	-0.17	0.005
	BEE Moyen	-0.06	0.004	-0.06	0.004	-0.05	0.004	-0.07	0.004	-0.06	0.004
	CSS Basse	-0.22	0.005	-0.22	0.005	-0.18	0.004	-0.26	0.005	-0.22	0.005
	CSS Moyenne	-0.11	0.004	-0.11	0.004	-0.08	0.004	-0.12	0.004	-0.11	0.004
<i>Partie FIXE (zscore)</i>											
Coeffs. Aléatoires	I	235094	0.722	0.683	0.643	0.634	0.683	0.685	0.604	0.603	0.603
	II	7061	0.049	0.045	0.032	0.036	0.046	0.031	0.028	0.028	0.023
	III	3565	0.232	0.210	0.103	0.135	0.093	0.043	0.046	0.044	0.035
Variance Relative Modélisée	entre Élèves	5.3%	5.3%	5.3%	10.9%	12.2%	5.3%	5.1%	16.3%	16.4%	16.4%
	entre Classes	8.4%	8.7%	8.7%	35.2%	26.1%	5.8%	37.8%	42.8%	43.6%	53.1%
	entre Établissements	9.7%	66.4%	66.4%	55.6%	42.0%	60.0%	81.6%	80.2%	80.9%	84.9%
Variance Totale Modélisée	R ² ref (Modèles MCCO)	6.5%	19.6%	19.6%	22.4%	19.8%	18.0%	24.4%	32.4%	32.6%	34.0%
		8.0%	19.0%	19.0%	25.2%	22.3%	18.4%	24.3%	32.2%	32.5%	33.9%
-2 Log V BIC	605527.5	592472.3	589792.0	575490.5	573255.2	573255.2	590315.6	587806.1	558909.8	558448.2	557429.5
	605560.2	592570.4	589955.6	575654.1	573426.9	573426.9	590560.9	588092.3	559121.4	558759.0	557928.4
<i>Partie ALÉATOIRE</i>											

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Tous les coefficients aléatoires et fixes significatifs (à p<0,000) sauf ceux indiqués. Signification statistique : ns = non significatif ; ** = p<0,05 à p≥0,001.

Tableau 14

Suites de modèles hiérarchiques (Détail) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Sciences sociales (8ème Grade - 2004)

	Model 10	Model 1	Model 2	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 12	Model 13	Model 14
	Model VIDE	Vars CIBLÉ	Caractéristiques Établissements	Composition de la CLASSE	Caractéristiques Socio-Scolaires (Élève)	Dimensions Subjectives (Élève)	Enseignant (tout)	Enseignant + CLASSE	Élève (Subj+Soc Scol) + Établissements	Élève (Subj+Soc Scol) + Établissements + I R Mills	Modèle COMPLET
Ref	Variable	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE
Non	AIDANT	0.30	0.005	0.30	0.005	0.27	0.005	0.30	0.005	0.25	0.005
	AIDÉ	-0.05	0.004	-0.05	0.004	-0.04	0.004	-0.06	0.004	-0.02	0.004
	Et. SEUL	0.21	0.004	0.21	0.004	0.19	0.004	0.20	0.004	0.16	0.004
	Et. LIVRE	0.29	0.005	0.29	0.005	0.28	0.004	0.29	0.005	0.25	0.004
HAUT	BEE Bas	-0.10	0.005	-0.10	0.005	-0.08	0.005	-0.10	0.005	-0.08	0.004
	BEE Moyen	-0.04	0.004	-0.04	0.004	-0.03	0.004	-0.03	0.004	-0.03	0.004
	CSS Basse	-0.24	0.005	-0.24	0.005	-0.20	0.004	-0.24	0.005	-0.22	0.004
HAUTE	CSS Moyenne	-0.12	0.004	-0.12	0.004	-0.10	0.004	-0.12	0.004	-0.11	0.004
<i>Partie FIXE (zoom)</i>											
Coeffs. Aléatoires	Niveau	n	Coeff.								
	I	232771	0.716	0.667	0.631	0.630	0.667	0.669	0.595	0.594	0.594
	II	7061	0.042	0.037	0.029	0.031	0.040	0.026	0.025	0.025	0.021
III	3565	0.238	0.214	0.088	0.112	0.154	0.102	0.052	0.057	0.055	0.045
Variance Relative Modélisée	entre Élèves		6.8%	6.8%	12.0%	12.1%	6.8%	6.6%	17.0%	17.1%	17.1%
	entre Classes		10.6%	11.3%	31.4%	25.7%	5.7%	38.1%	39.4%	40.3%	49.7%
	entre Établissements		10.3%	63.1%	53.1%	35.5%	57.3%	78.3%	75.9%	76.7%	81.1%
Variance Totale Modélisée			7.8%	20.5%	24.7%	18.3%	18.9%	25.1%	32.0%	32.3%	33.8%
	R ² réf (Modèles MCO)		9.2%	20.0%	24.8%	20.9%	19.5%	25.2%	32.3%	32.5%	34.0%
-2 Log V BIC		597645.2	580935.5	578405.9	565439.8	566233.7	578961.0	576899.7	550027.7	548677.8	548736.5
		597677.9	581033.7	578569.5	577233.4	565603.4	579206.4	576986.0	550322.2	549980.4	549272.2

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur (Maths). Tous les coefficients aléatoires et fixes significatifs (à p<0,0000).

Tableau 15

Suites de modèles hiérarchiques (Complets) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Mathématiques (8^{ème} Grade - 2004)

Rdf	VAR	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 6			Modèle 7			Modèle 8			Modèle 9			Modèle 10			Modèle 12			Modèle 13			Modèle 14			Modèle 14-a		
		C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p
CIBLES	Intercept	-0.09	0.010	***	-0.45	0.027	***	-1.66	0.049	***	-0.15	0.012	***	-0.64	0.010	***	-0.43	0.023	***	-1.53	0.050	***	-0.80	0.024	***	-0.63	0.025	***	-1.25	0.054	***	-1.33	0.055	***
	AIDANT	0.48	0.005	***	0.48	0.005	***	0.48	0.005	***	0.44	0.004	***	0.42	0.004	***	0.48	0.005	***	0.48	0.005	***	0.39	0.004	***	0.39	0.004	***	0.39	0.004	***	0.40	0.004	***
	AIDÉ	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.07	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.05	0.004	***	-0.05	0.004	***	-0.05	0.004	***	-0.01	0.004	***
	Et. SEUL	0.19	0.004	***	0.19	0.004	***	0.19	0.004	***	0.17	0.004	***	0.16	0.004	***	0.19	0.004	***	0.19	0.004	***	0.14	0.004	***	0.14	0.004	***	0.14	0.004	***	0.16	0.004	***
CIBLES	Et. LIVRE	0.17	0.006	***	0.17	0.006	***	0.17	0.006	***	0.15	0.005	***	0.16	0.005	***	0.17	0.006	***	0.17	0.006	***	0.15	0.005	***	0.15	0.005	***	0.15	0.005	***	0.19	0.006	***
	Bas BEE	-0.10	0.005	***	-0.10	0.005	***	-0.10	0.005	***	-0.08	0.004	***	-0.09	0.004	***	-0.10	0.005	***	-0.10	0.005	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***
	BEE Moyen	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.03	0.004	***
	Basse CSS	-0.19	0.004	***	-0.19	0.004	***	-0.19	0.004	***	-0.15	0.004	***	-0.18	0.004	***	-0.19	0.004	***	-0.19	0.004	***	-0.17	0.004	***	-0.16	0.004	***	-0.16	0.004	***	-0.15	0.004	***
Établissement	CSS Moyenne	-0.09	0.004	***	-0.09	0.004	***	-0.09	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.09	0.004	***	-0.09	0.004	***	-0.09	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***
	Élab a Labo Sciences	0.21	0.015	***	0.21	0.015	***	0.21	0.015	***	0.21	0.015	***	0.21	0.015	***	0.21	0.015	***	0.21	0.015	***	0.16	0.012	***	0.11	0.012	***	0.05	0.011	***	0.07	0.009	***
	N°élèves/Prof	0.00	0.001	ns	0.00	0.001	ns	0.00	0.001	ns	0.00	0.001	ns	0.00	0.001	ns	0.00	0.001	ns	0.00	0.001	ns	-0.01	0.001	ns	-0.003	0.001	ns	-0.004	0.001	ns	-0.003	0.001	ns
	MUNI S	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.22	0.032	***	0.16	0.030	***	0.03	0.024	ns	0.09	0.018	ns
Enseignant	PSUBV NS NFP	0.01	0.024	ns	0.01	0.024	ns	0.01	0.024	ns	0.01	0.024	ns	0.01	0.024	ns	0.01	0.024	ns	0.01	0.024	ns	0.00	0.020	ns	-0.04	0.019	*	0.00	0.017	ns	0.01	0.015	ns
	PSUBV NS FP	0.21	0.022	***	0.21	0.022	***	0.21	0.022	***	0.21	0.022	***	0.21	0.022	***	0.21	0.022	***	0.21	0.022	***	0.06	0.018	***	-0.02	0.019	ns	-0.10	0.018	***	-0.05	0.015	***
	NS	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.35	0.040	***	0.21	0.034	***	0.13	0.033	***	0.04	0.031	ns	0.05	0.023	**
	Privé PAYANT	0.59	0.019	***	0.59	0.019	***	0.59	0.019	***	0.59	0.019	***	0.59	0.019	***	0.59	0.019	***	0.59	0.019	***	0.35	0.016	***	0.23	0.017	***	0.04	0.018	**	0.08	0.015	***
Enseignant	Années d'Expérience (PM)	1.17	0.030	***	1.17	0.030	***	1.17	0.030	***	1.17	0.030	***	1.17	0.030	***	1.17	0.030	***	1.17	0.030	***	0.75	0.027	***	0.62	0.028	***	0.18	0.033	***	0.17	0.027	***
	Postitre (PM)	-0.01	0.000	**	-0.01	0.000	**	-0.01	0.000	**	-0.01	0.000	**	-0.01	0.000	**	-0.01	0.000	**	-0.01	0.000	**	0.00	0.000	ns	0.00	0.000	ns	0.00	0.000	ns	0.00	0.000	ns
	Post-grade (PM)	-0.01	0.013	ns	-0.01	0.013	ns	-0.01	0.013	ns	-0.01	0.013	ns	-0.01	0.013	ns	-0.01	0.013	ns	-0.01	0.013	ns	0.00	0.010	ns	0.00	0.010	ns	0.01	0.009	ns	0.00	0.009	ns
	Non	0.03	0.029	ns	0.03	0.029	ns	0.03	0.029	ns	0.03	0.029	ns	0.03	0.029	ns	0.03	0.029	ns	0.03	0.029	ns	0.03	0.029	ns	0.01	0.022	ns	-0.01	0.020	ns	0.03	0.020	ns
	Autre Travail (PM)	-0.01	0.014	ns	-0.01	0.014	ns	-0.01	0.014	ns	-0.01	0.014	ns	-0.01	0.014	ns	-0.01	0.014	ns	-0.01	0.014	ns	-0.03	0.011	**	-0.04	0.010	***	-0.04	0.010	***	-0.03	0.011	***
	BAS	0.07	0.016	***	0.07	0.016	***	0.07	0.016	***	0.07	0.016	***	0.07	0.016	***	0.07	0.016	***	0.07	0.016	***	0.02	0.017	ns	0.01	0.013	ns	0.01	0.012	ns	0.01	0.011	ns
	AUTRE	0.23	0.015	***	0.23	0.015	***	0.23	0.015	***	0.23	0.015	***	0.23	0.015	***	0.23	0.015	***	0.23	0.015	***	0.06	0.012	***	0.06	0.012	***	0.02	0.011	**	0.01	0.010	ns
	Non	0.68	0.022	***	0.68	0.022	***	0.68	0.022	***	0.68	0.022	***	0.68	0.022	***	0.68	0.022	***	0.68	0.022	***	0.27	0.018	***	0.16	0.016	***	0.16	0.016	***	0.19	0.016	***
	BASSE	-0.03	0.011	**	-0.03	0.011	**	-0.03	0.011	**	-0.03	0.011	**	-0.03	0.011	**	-0.03	0.011	**	-0.03	0.011	**	-0.02	0.008	**	-0.03	0.008	***	-0.03	0.008	***	-0.04	0.007	***
	Non	0.02	0.011	ns	0.02	0.011	ns	0.02	0.011	ns	0.02	0.011	ns	0.02	0.011	ns	0.02	0.011	ns	0.02	0.011	ns	0.01	0.008	ns	0.00	0.008	ns	0.00	0.008	ns	0.00	0.008	ns
	BASSE	0.07	0.014	***	0.07	0.014	***	0.07	0.014	***	0.07	0.014	***	0.07	0.014	***	0.07	0.014	***	0.07	0.014	***	0.06	0.010	***	0.06	0.010	***	0.06	0.010	***	0.06	0.009	***
	Non	0.15	0.017	***	0.15	0.017	***	0.15	0.017	***	0.15	0.017	***	0.15	0.017	***	0.15	0.017	***	0.15	0.017	***	0.13	0.013	***	0.12	0.011	***	0.12	0.011	***	0.13	0.010	***
	BAS	0.00	0.000	**	0.00	0.000	**	0.00	0.000	**	0.00	0.000	**	0.00	0.000	**	0.00	0.000	**	0.00	0.000	**	0.00	0.000	ns	0.00	0.000	ns	0.00	0.000	ns	0.00	0.000	ns
	Non	0.00	0.018	ns	0.00	0.018	ns	0.00	0.018	ns	0.00	0.018	ns	0.00	0.018	ns	0.00	0.018	ns	0.00	0.018	ns	0.02	0.014	ns	0.02	0.014	ns	0.02	0.013	*	0.02	0.013	*
BAS	0.13	0.017	***	0.13	0.017	***	0.13	0.017	***	0.13	0.017	***	0.13	0.017	***	0.13	0.017	***	0.13	0.017	***	0.06	0.013	***	0.05	0.012	***	0.05	0.012	***	0.06	0.010	***	
Non	-0.08	0.015	***	-0.08	0.015	***	-0.08	0.015	***	-0.08	0.015	***	-0.08	0.015	***	-0.08	0.015	***	-0.08	0.015	***	-0.04	0.011	**	-0.02	0.011	**	-0.04	0.010	***	-0.04	0.010	***	
BAS	0.04	0.013	**	0.04	0.013	**	0.04	0.013	**	0.04	0.013	**	0.04	0.013	**	0.04	0.013	**	0.04	0.013	**	0.02	0.010	**	0.02	0.009	**	0.02	0.009	**	0.03	0.009	**	

Tableau 16

Suites de modèles hiérarchiques (Complets) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires.
Langage (8ème Grade - 2004)

Ref	VAR	Model 1			Model 2			Model 6			Model 7			Model 8			Model 9			Model 10			Model 12			Model 13			Model 14			Model 14-a				
		C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	Modèle COMPLET (OLS)	
	Intercept	-0.02	0.009	**	-0.33	0.025	***	-1.51	0.044	***	-0.28	0.012	***	-0.48	0.011	***	-0.31	0.023	***	-1.37	0.048	***	-0.68	0.022	***	-0.49	0.024	***	-0.94	0.050	***	-1.02	0.049	***		
	AIDANT	0.20	0.005	***	0.20	0.005	***	0.20	0.005	***	0.17	0.005	***	0.21	0.005	***	0.20	0.005	***	0.20	0.005	***	0.19	0.005	***	0.19	0.005	***	0.19	0.005	***	0.18	0.005	***		
Non	AIDÉ	-0.01	0.004	***	-0.01	0.004	***	-0.01	0.004	***	-0.01	0.004	***	0.01	0.004	**	-0.01	0.004	***	-0.01	0.004	***	0.01	0.004	*	0.01	0.004	TS	0.00	0.004	TS	0.03	0.004	***		
	Et. SEUL	0.22	0.004	***	0.22	0.004	***	0.22	0.004	***	0.20	0.004	***	0.18	0.004	***	0.22	0.004	***	0.22	0.004	***	0.17	0.004	***	0.17	0.004	***	0.17	0.004	***	0.19	0.004	***		
	Et. LIVRE	0.27	0.006	***	0.27	0.005	***	0.27	0.005	***	0.25	0.005	***	0.26	0.005	***	0.27	0.005	***	0.27	0.005	***	0.24	0.005	***	0.24	0.005	***	0.23	0.005	***	0.26	0.005	***		
Haut	Bas BEE	-0.17	0.005	***	-0.17	0.005	***	-0.17	0.005	***	-0.15	0.005	***	-0.18	0.005	***	-0.17	0.005	***	-0.17	0.005	***	-0.16	0.005	***	-0.16	0.005	***	-0.16	0.005	***	-0.16	0.005	***		
BEE	BEE Moyen	-0.06	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.05	0.004	***	-0.07	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.07	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.07	0.004	***		
Haute CSS	Basse CSS	-0.22	0.005	***	-0.22	0.005	***	-0.22	0.005	***	-0.18	0.004	***	-0.26	0.005	***	-0.22	0.005	***	-0.22	0.005	***	-0.23	0.005	***	-0.23	0.005	***	-0.23	0.005	***	-0.23	0.005	***		
	CSS Moyenne	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.12	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***		
	Étab a Labo Scs.	0.20	0.013	***	0.00	0.001	NS																													
	N°élèves/Prof	0.00	0.001	NS																																
	MUNI S	0.33	0.035	***																																
MUNI	PSUBV NS NFP	0.01	0.024	NS																																
NS	PSUBV NS FP	0.23	0.020	***																																
	PSUBV S NFP	0.36	0.036	***																																
	PSUBV S FP	0.57	0.016	***																																
	Privé PAYANT	0.96	0.025	***																																
	Années d'Expérience (PL)																																			
	Postitre (PL)																																			
Pas de Spécial.	Post-grade (PL)																																			
Non	Autre Travail (PL)																																			
BAS	Niv Prepa.Moyen																																			
	Niv Prepa.Haut																																			
AUTRE	Attentes: SupTECH (PL)																																			
	Attentes: UNIV (PL)																																			
Non	Préoccupé DISCIPLINE (PL)																																			
	Préoccupé RÉSULTATS (PL)																																			
BASSE	Couvert. Prog. MOYENNE (PL)																																			
	Couvert. Prog. HAUTE (PL)																																			
	% Heures Prepa Cours (PL)																																			
BAS	Trav Coopérat. Moyen (PL)																																			
	Trav Coopérat. Haut (PL)																																			
	Plusieurs PRATs (PL)																																			
Peu définies	PRATs Indiv (PL)																																			
	PRATs Group (PL)																																			

LANGAGE

(continuation)

	Model 1	Model 2	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 12	Model 13	Model 14	Model 14-a		
	Vars CIBLE	Caractéristiques Établissements	Composition de la CLASSE	Caractéristiques Socio-Scolaires (Élève)	Dimensions Subjectives (Élève)	Enseignant (tout)	Enseignant + CLASSE	Élève (Subj+Soc Scol) + Établissements	Élève (Subj+Soc Scol) + Établissements + I R Mills	Modèle COMPLET	Modèle COMPLET (OIS)		
Var	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	C	STDE	p	
Classe													
Garçon													
	Taille de la Classe	0.01	0.001	***	0.17	0.004	***	0.12	0.004	***	0.12	0.004	***
	MOY Années Scol. Mères (-i)	0.14	0.002	***	-0.42	0.005	***	-0.38	0.005	***	-0.36	0.005	***
	STD Années Scol. Mères (-i)	0.01	0.007	ns	0.02	0.004	***	0.00	0.004	ns	-0.01	0.004	***
	% Classe (-i) Bas BEE	-0.01	0.000	***	0.01	0.004	***	0.00	0.004	ns	0.01	0.004	*
	% Classe (-i) Haute CSS	0.00	0.000	***	0.05	0.004	***	0.04	0.004	***	0.04	0.004	***
Fille													
	Redoublant				-0.27	0.005	***	-0.23	0.005	***	-0.20	0.005	***
	Préscolaire				-0.14	0.004	***	-0.12	0.004	***	-0.12	0.004	***
Non													
	Foyer NON Couple				0.17	0.004	***	0.17	0.004	***	0.16	0.004	***
	Au moins a 1 Frère				0.35	0.005	***	0.36	0.005	***	0.35	0.005	***
	Années Scol. Mère				0.31	0.007	***	0.33	0.006	***	0.32	0.006	***
HAUT													
	Capital Culturel BAS				0.08	0.006	***	0.07	0.006	***	0.07	0.006	***
	Capital Culturel MOYEN				0.00	0.006	ns	0.01	0.006	ns	0.01	0.006	*
Parents Préoccupés													
	Parents Aidants				-0.01	0.002	***	0.00	0.002	ns	0.00	0.002	ns
	Parents Exigeants				-0.13	0.004	***	-0.12	0.004	***	-0.12	0.004	***
	Parents Souples				0.26	0.006	***	0.19	0.005	***	0.18	0.005	***
Niv1													
	Aime Lang Niv2				0.49	0.005	***	0.36	0.005	***	0.34	0.005	***
	Aime Lang Niv3												
	Rapport Prof Lang												
Non													
	Étudie L >= des fois Hebdo												
Autre													
	Croit ira SupTECH												
	Croit ira UNIV												
	Inv.Ratio MILLS (Km²)												

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Signification statistique : *** = p<0,0000 ; ** = p<0,05 à p≥0,001 ; * = p<0,1 à p≥0,05 ; ns = non significatif (p>0,1).

Tableau 18

Suites de modèles hiérarchiques (Complets) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires.
Sciences sociales (8^{ème} Grade - 2004)

Réf	VAR	Model 1			Model 2			Model 6			Model 7			Model 8			Model 9			Model 10			Model 12			Model 13			Model 14			Model 14-a			
		C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P	C	STDE	P				
	Intercept	-0.08	0.010	***	-0.39	0.026	***	-1.57	0.044	***	-0.13	0.012	***	-0.61	0.010	***	-0.36	0.022	***	-1.42	0.047	***	-0.69	0.023	***	-0.51	0.025	***	-1.03	0.051	***	-1.10	0.051	***	
Non	AIDANT	0.30	0.005	***	0.30	0.005	***	0.30	0.005	***	0.27	0.005	***	0.27	0.005	***	0.30	0.005	***	0.30	0.005	***	0.25	0.005	***	0.25	0.005	***	0.25	0.005	***	0.25	0.005	***	
	AIDÉ	-0.05	0.004	***	-0.05	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.04	0.004	***	-0.04	0.004	***	-0.05	0.004	***	-0.06	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	-0.02	0.004	***	0.00	0.004	NS	
	Et. SEUL	0.21	0.004	***	0.21	0.004	***	0.20	0.004	***	0.19	0.004	***	0.18	0.004	***	0.21	0.004	***	0.20	0.004	***	0.16	0.004	***	0.16	0.004	***	0.15	0.004	***	0.18	0.004	***	
	Et. LIVRE	0.29	0.005	***	0.29	0.005	***	0.29	0.005	***	0.28	0.004	***	0.26	0.004	***	0.29	0.005	***	0.29	0.005	***	0.25	0.004	***	0.25	0.004	***	0.25	0.004	***	0.28	0.005	***	
Haut BEE	Bas BEE	-0.10	0.005	***	-0.10	0.005	***	-0.10	0.005	***	-0.08	0.005	***	-0.09	0.005	***	-0.10	0.005	***	-0.10	0.005	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.09	0.004	***	
	BEE Moyen	-0.04	0.004	***	-0.04	0.004	***	-0.04	0.004	***	-0.03	0.004	***	-0.04	0.004	***	-0.04	0.004	***	-0.03	0.004	***	-0.03	0.004	***	-0.03	0.004	***	-0.03	0.004	***	-0.04	0.004	***	
	Basse CSS	-0.24	0.005	***	-0.24	0.005	***	-0.24	0.005	***	-0.20	0.004	***	-0.23	0.005	***	-0.24	0.005	***	-0.24	0.005	***	-0.22	0.004	***	-0.22	0.004	***	-0.22	0.004	***	-0.21	0.005	***	
	CSS Moyenne	-0.12	0.004	***	-0.12	0.004	***	-0.12	0.004	***	-0.10	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.12	0.004	***	-0.12	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.11	0.004	***	-0.10	0.004	***	
Etablissements	État a Labo Scs.	0.19	0.014	***	0.19	0.014	***															0.13	0.011	***	0.07	0.011	***	0.03	0.011	***	0.05	0.008	***		
	N°élèves/Prof.	0.00	0.001	NS	0.00	0.001	NS															-0.002	0.001	*	-0.004	0.001	***	-0.04	0.001	***	-0.003	0.001	***		
	MUNI S	0.32	0.039	***	0.32	0.039	***															0.17	0.030	***	0.12	0.028	***	0.02	0.024	NS	0.08	0.017	***		
	PSUBV NS NFP	0.01	0.024	NS	0.01	0.024	NS															0.00	0.019	NS	-0.04	0.019	*	-0.01	0.017	NS	0.01	0.014	NS		
	PSUBV NS FP	0.27	0.020	***	0.27	0.020	***															0.09	0.016	***	0.01	0.016	NS	-0.05	0.016	***	-0.02	0.014	NS		
	PSUBV S NFP	0.33	0.036	***	0.33	0.036	***															0.18	0.029	***	0.10	0.028	***	0.03	0.026	NS	0.03	0.020	NS		
	PSUBV S FP	0.59	0.017	***	0.59	0.017	***															0.31	0.014	***	0.19	0.016	***	0.05	0.017	***	0.08	0.014	***		
	Privé PAYANT	0.93	0.024	***	0.93	0.024	***															0.44	0.021	***	0.31	0.022	***	-0.02	0.028	NS	-0.02	0.023	NS		
	Années d'Expérience (PSS)																																		
	Postître (PSS)																																		
Enseignant	Post-grade (PSS)																																		
	Autre Travail (PSS)																																		
	Niv Prepa Moyen																																		
	Niv Prepa Haut																																		
	Attentes: Sup TECH (PSS)																																		
	Attentes: UNIV (PSS)																																		
	Préoccupé DISCIPLINE (PSS)																																		
	Préoccupé RESULTATS (PSS)																																		
	Convert. Prog. MOYENNE (PSS)																																		
	Convert. Prog. HAUTE (PSS)																																		
% Heures Prepa Cours (PSS)																																			
BAS	Trav Coopérat. Moyen (PSS)																																		
	Trav Coopérat. Haut (PSS)																																		
	PRAT's Indiv. (PSS)																																		
Peu définies	PRAT's Group. (PSS)																																		
	Plusieurs PRAT's (PSS)																																		

11.5.4 Les variances totales modélisées

Nous avons déjà commenté en général les variations relatives qui semblent expliquées et/ou associées à chaque niveau d'analyse. Désormais, les différences de variance par discipline peuvent être appréciées sur les graphiques n°31 et n°32. On y détaille les proportions de variance totale, de même que celles des variances modélisées et non-modélisées, le tout par niveau et pour chacun des quatre modèles n°14 construits et illustrés sur les tableaux n°11 à n°14. D'abord, rappelons que la partie de variance des scores rapportée aux classes n'est que très faible. Celle-ci se situe, en effet, autour de 5%, tandis que celle de niveau établissement oscille entre 23% et 29% selon le cas. Il faut considérer, toutefois, que ces deux niveaux peuvent être postulés et opérationnalisés comme un ensemble.

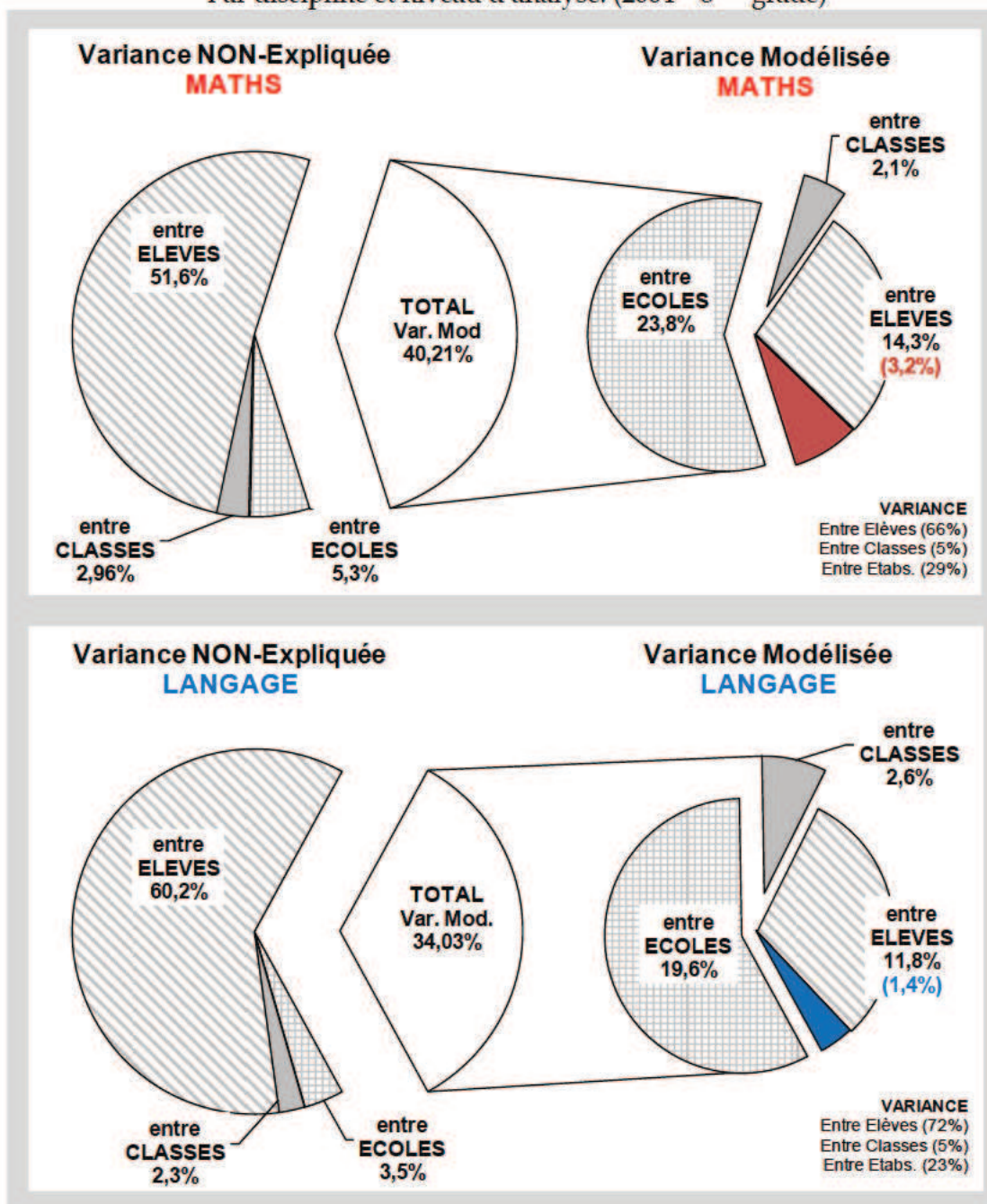
Dans tous les cas, le niveau de variations des scores entre élèves au sein des mêmes unités reste la plus importante source de variation. Pourtant et tout à la fois, il s'agit du niveau le moins couvert ou expliqué par les facteurs inclus dans les modèles. Si cela n'est guère étonnant, les variances que l'on arrive à prendre en compte à ce niveau fluctuent entre 22% en maths, 16% en langage, 15% en sciences de la nature et 17% en sciences sociales. Comme nous l'avons mentionné, l'impact de variables subjectives et des pratiques d'étude semble tout à fait important pour expliquer le plus haut degré de variance modélisée en mathématiques, mais cela est aussi le cas des caractéristiques socio-scolaires. Ceci semble indiquer que ces deux différentes familles de facteurs pèsent davantage dans cette matière, tout en montrant un degré de recouvrement majeur que dans les autres cas. En effet, quand on s'attarde sur le delta entre les variances additionnées des modèle n°7 et n°8 et celles des modèles n°12, n°13 ou n°14 – où toutes ces familles de variables sont prises en même temps –, la différence est davantage forte en maths que chez les autres disciplines.

Un aspect tout à fait significatif, illustré en détail sur les graphiques n°31 et n°32, est l'estimation faite de l'apport, en termes de variance modélisée, découlant de l'inclusion de notre variable cible prioritaire (i.e. les pratiques d'étude et d'interaction entre élèves). Nous pouvons y voir que ces quatre variables arrivent à s'associer à 22% de la variance modélisée entre élèves pour le cas de mathématiques, à 12% en langage et à

16% pour les deux autres disciplines. Si en termes de variance totale modélisée cela peut sembler peu (i.e. respectivement, 3,2%, 1,4%, 1,6% et 2,0% comme noté sur les graphiques), ces proportions ne sont pas du tout méprisables. Et ceci, d'autant plus que l'on raisonne en termes du poids relatif de facteurs de niveau élève. Sans aucun doute, ces variances soulignent fortement le potentiel d'un usage raisonné et structuré de l'entraide entre élèves, d'une part, et de l'apprentissage généralisé des pratiques de travail scolaire plus performantes et moins spontanées chez ceux-ci, d'autre part (cf. chapitre n°3).

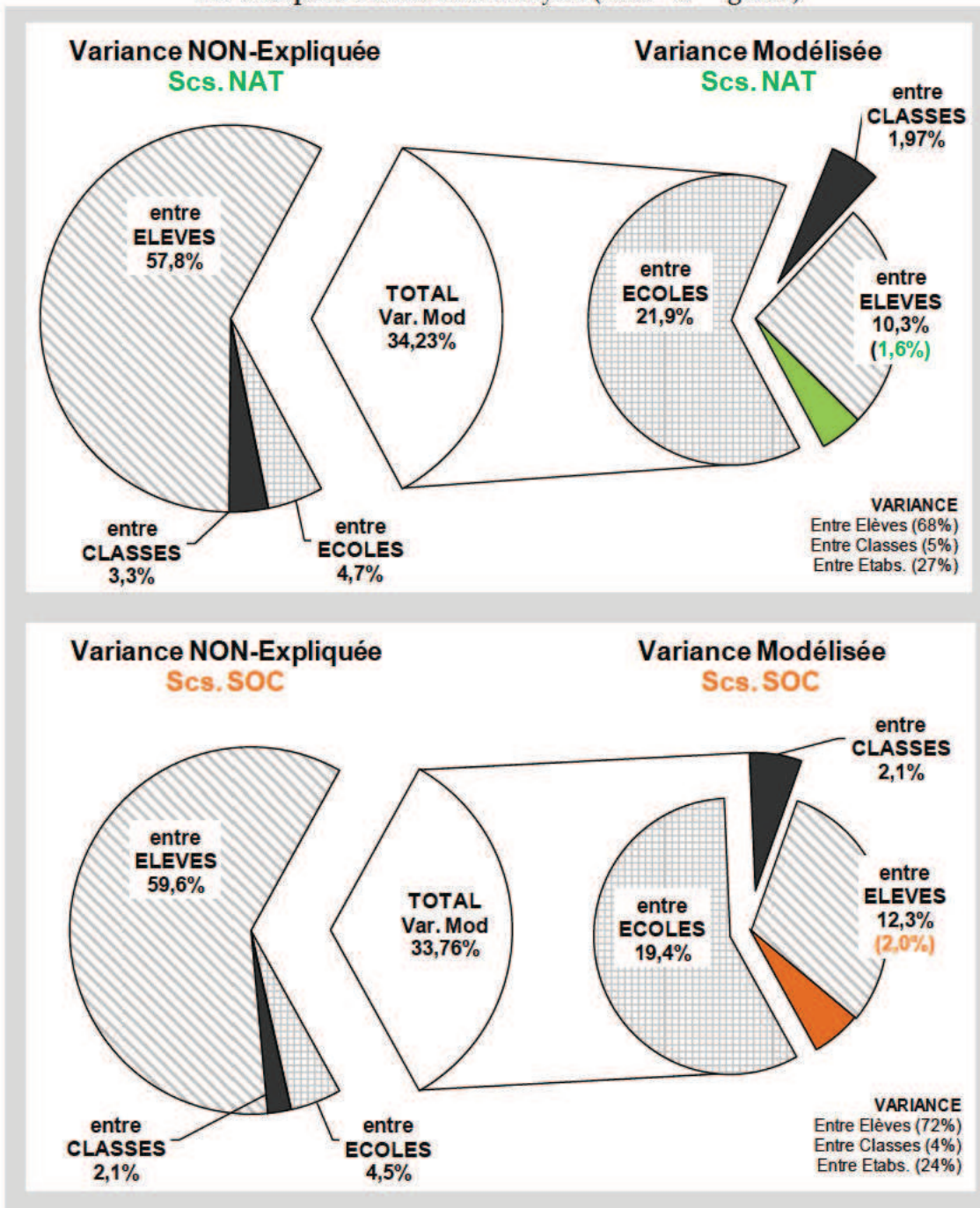
Pourtant, nous savons qu'à un certain degré, quelques unes de ces variables entraînent beaucoup plus qu'un « effet en soi » spécifique et singulière. Elles sont, en effet, polluées par d'autres facteurs. Ceci est notamment le cas des deux déclarations d'entraide, car quand un élève reconnaît qu'il aide les autres ou qu'il est aidé, il est en train de nous indiquer quelle est sa valeur comme élève. Des telles déclarations sont donc équivalentes, en partie, à dire « je suis un élève fort » ou « je suis un élève faible ». Par conséquence, cette pollution souligne que les coefficients notés sur les tableaux n°11 à n°18 vis-à-vis de ces pratiques, nécessitent davantage d'analyses pour pouvoir dépister la présence d'effets spécifiques et singuliers. Cette pollution pourrait être aussi à la base des variances associées à ces pratiques, mais cela reste vrai seulement en partie. De fait, si l'on peut penser qu'on a, des deux côtés de l'équation une information semblable (i.e. du type « j'aide car je suis bon en maths et comme je suis bon en maths j'aide »), il n'est pas moins vrai que les quatre pratiques choisies correspondent à des comportements bien concrets et qui vont au delà de seules performances. Les relations et la caractérisation de ces pratiques faites auparavant (cf. chapitres n°8 et n°10) attestent que ces variables sont distribuées partout, d'une part, et qu'elles semblent véhiculer différents facteurs, d'autre part. Même s'il est très difficile de départager les phénomènes en place, on ne saurait pas nier la présence et l'exercice, dans ces différentes pratiques, des capitaux scolaires sous forme de dispositions, habitudes, routines, compétences cognitives et métacognitives, entre autres.

Graphique n°31
 Variances totales et variances modélisées
 en Mathématiques et en Langage (Modèles n°14).
 Par discipline et niveau d'analyse. (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Le nombre d'élèves est en maths de 233 262 et en langage de 235 094 (urbains dans des classes à taille ≥ 20). Il est remarqué en couleur le pourcentage de variance modélisée associé aux pratiques d'interaction et d'étude déclarées par les élèves. Les variances totales par niveau sont notées à droite en bas des images (cf. modèles vides n°0 ; tableaux n°11 et n°12).

Graphique n°32
 Variances totales et variances modélisées en
 Sciences de la Nature et en Science Sociales (Modèles n°14).
 Par discipline et niveau d'analyse. (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Le nombre d'élèves est en Sciences de la Nature de 235 744 et en Sciences Sociales de 232 771 (urbains dans des classes à taille ≥ 20). Il est remarqué en couleur le pourcentage de variance modélisée associé aux pratiques d'interaction et d'étude déclarées par les élèves. Les variances totales par niveau sont notées à droite en bas des images (cf. modèles vides n°0 ; tableaux n°13 et n°14).

11.4.5 L'impact des variables reliées à la composition de la classe

Bien que nos principales hypothèses se situent dans un cadre légèrement différent, nous avons indiqué que la littérature accorde assez d'importance aux phénomènes de composition du public des classes et des écoles (cf. chapitres n°1 et n°2). Nous voudrions donc, regarder un peu ce que les tableaux n°15 à n°18 nous montrent vis-à-vis des variables de composition ici prises.

Tout d'abord, notons que la taille des classes montre partout un effet moyen systématique et positif : entre $+0,005\sigma$ à $+0,003\sigma$ par chaque élève de plus dans la classe, selon la discipline. Rappelons qu'au Chili, le remplissage des classes ne semble pas sans rapport à la sélection des publics (cf. annexes ; chapitre n°6). Ensuite, la scolarité moyenne des mères par classe, sans y compter l'individu lui-même (cf. annexes méthodologiques) montre des effets positifs et significatifs pour les quatre disciplines. Ainsi, l'effet dû à l'augmentation d'une année dans cette moyenne entraîne un gain individuel moyen, pour un élève donné, estimé à $+0,06\sigma$ en maths et à $+0,04\sigma$ chez les autres matières. De plus cet effet, bien que modulé de manière importante avec l'inclusion des différents contrôles, ne perd jamais sa haute signification ni son sens (cf. modèles n°6, n°10 et n°14 des tableaux n°15 à n°18). Du côté de l'hétérogénéité sociale de la classe, en revanche, on apprécie une évolution depuis la non-signification (cf. modèles n°6 et n°10) vers un coefficient de régression positif et significatif dans toutes les disciplines (cf. modèles n°14). Finalement, les variables censées capturer en partie le « climat » de la classe (cf. chapitres n°1 et n°5), montrent une régularité où l'augmentation d'un pour cent des élèves en condition de faible bien-être (autres que l'élève lui-même) entraîne une perte de score individuel de $-0,004\sigma$ (i.e. près de $-0,05\sigma$ pour chaque écart-type de la variable (11,5%)). De son côté, la proportion d'élèves en condition de haute confiance montre moins de force n'étant pas significative (à $p < 0,05$) en maths et en sciences sociales. Toutefois, son impact moyen serait de tendance négative partout ($-0,001\sigma$).⁶¹¹

⁶¹¹ Notons cependant, que les modèles n°14, estimés d'un côté, par type d'établissement, et d'autre côté, sous la technique de régression par quantiles (cf. annexes méthodologiques), confortent les résultats ici trouvés. Toutefois, si la régression par quantiles coïncide, en général, vis-à-vis du sens et de la signification de l'impact de toutes ces variables (cf. annexes), les analyses par type d'école donnent des résultats plus nuancés pour certaines d'entre elles. C'est notamment le cas de la taille du cours, de l'hétérogénéité sociale et de la proportion d'élèves en condition de haute confiance en soi scolaire. Les restantes deux rapports se voient, au contraire, confortés presque dans n'importe quel environnement.

11.6 La variation des impacts selon type d'établissement

Une manière d'approfondir nos analyses et de donner plus de robustesse à nos résultats, est de nous interroger si les rapports déjà trouvés pour l'ensemble des élèves du pays, restent constants si l'on divise artificiellement la population d'élèves selon leur catégorie d'établissement. Ainsi, chaque modèle complet ou n°14, appartenant à chacune des quatre disciplines, a été reconduit de manière séparée pour chaque catégorie d'école.⁶¹² Cela sous-entend l'hypothèse que les comparaisons et les effets rencontrés sont contingents à ces sous-populations respectives. A leur tour, nous postulons que ces populations sont davantage comparables à l'intérieur d'elles mêmes, ce qui est notamment le cas des écoles les plus ségréguées selon la littérature (cf. chapitre n°6) et selon nos propres données (cf. annexes). Notre intérêt principal n'est autre que de regarder les relations de nos variables cible avec les acquis par discipline, mais, cette fois ci, au sein des respectives populations partageant chacune davantage des traits communs à l'intérieur d'elles-mêmes. Des traits probablement inconnus ou méconnus d'après les variables disponibles.

Notons que les échelles des variables dépendantes (i.e. les scores) ont été recentrées de manière à ne rendre compte que de la position relative des élèves au sein de chacune de ces sept populations. Cela revient à dire que les différences de taille des coefficients, toujours exprimées en termes de proportion d'écart-type, peuvent être pensées comme l'expression du degré de différenciation entre élèves représentée par chacune des variables prises, mais au sein de chaque catégorie.

⁶¹² En annexes on peut consulter les détails, par catégorie, sur la qualité d'ajustement de ces 28 nouveaux modèles, ainsi que les proportions de variance modélisée et la taille des respectifs échantillons par niveau.

11.6.1 Une mise en contexte visant à mieux comprendre le rôle des pratiques d'étude dans la différenciation des résultats individuels

11.6.1.1 Un impact fort et persistant chez les élèves aidants

Le tableau n°19 ci bas présente les résultats détaillés selon chaque catégorie d'établissement, par discipline et par pratique d'étude. On y voit, tout d'abord, que les élèves qui déclarent aider leurs camarades montrent tous de gains très significatifs et importants en taille (entre $+0,16\sigma$ et $+0,50\sigma$), et ceci quelque soit la discipline et le type d'école. La hiérarchie entre disciplines, vis-à-vis de la taille des impacts, reste aussi constante. Par exemple, entre langage, qui comptabilise toujours des impacts moins importants en taille, et mathématiques, qui se situe à l'opposé. En même temps, une ligne croissante se dessine pour toutes les disciplines entre le secteur public et les deux secteurs à public fortement favorisé (i.e. le privé payant et le privé subventionné sélectif avec FP, catégories respectivement notées comme n°7 et n°6).

En effet, dans les écoles municipales non-sélectives les élèves aidants obtiennent, en moyenne et respectivement, un gain contrôlé de $+0,39\sigma$, $+0,16\sigma$, $+0,21\sigma$, $+0,22\sigma$, en maths, langage, sciences de la nature et sciences sociales. Pourtant, les élèves déclarant le même comportement chez le secteur privé subventionné sélectif et avec FP, montrent, respectivement, des coefficients de $+0,47\sigma$, $+0,27\sigma$, $+0,33\sigma$, et $+0,32\sigma$. Cela signifie des différences variant de 21% à 70% entre ces deux secteurs. Plus encore, si la comparaison est faite avec le secteur privé payant, les différences sont encore plus importantes (entre 28% et 100%). Dans d'autres termes, cette pratique est davantage différenciatrice dans les écoles accueillant les élèves les plus favorisés du pays, mais aussi, ceux qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires du pays, en moyenne (cf. annexes). Notons de plus, que dans le secteur public non-sélectif les gains associés à cette déclaration sont en général moindres. Ceci quand on les compare à ceux des autres catégories, mais à deux exceptions près : le secteur public sélectif en maths ($+0,38\sigma$ contre $+0,39\sigma$ chez le premier), et le secteur privé subventionné gratuit et non-sélectif, lequel montre, encore une fois, des rapports identiques avec son homologue du secteur public. Toutefois, en sciences sociales, ce dernier vérifie une légère hausse de son coefficient d'impact contrôlé ($+0,24\sigma$ contre $+0,22\sigma$).

En définitive, nous voyons que cette pratique semble « payer » davantage chez les établissements à public favorisé, qui, comme on le sait, sont des écoles réputées comme exigeantes. Mais, si en maths nous avons vu que la proportion d'élèves aidants ne varie guère selon le type d'établissement (cf. tableau n°9), cela n'est pas le cas des autres disciplines. Chez les écoles privées payantes et privées subventionnées sélectives et avec FP, on apprécie en effet, des moindres proportions d'élèves déclarant une telle pratique (cf. tableaux n°9). En d'autres termes, la relative rareté de cette pratique pourrait s'associer à ces gains plus élevés. En fait, ils seraient sollicités dans des ambiances qui, en moyenne, sont remplies par des élèves mieux lotis en termes de pratiques d'étude et des capitaux chez leurs familles (culturel et humain ; cf. annexes). Cela montrerait que ces élèves aidants sont davantage performants, dotés de capitaux scolaires robustes et qu'ils maîtrisent assez bien les sujets enseignés. Ces élèves seraient donc, en moyenne, des sujets particuliers, dotés davantage des compétences métacognitives et des pratiques d'étude plus efficaces et adaptées. Ils seraient aussi, très probablement, davantage capables de verbaliser leurs connaissances et de les restituer tout en les resituant, voire, de les reformuler (i.e. au moment d'aider un autre ; cf. chapitre n°3). Ceci constituerait une boucle virtuose affirmant leur maîtrise relative et absolue des sujets, et les permettant à la fois de solidifier leurs acquis en termes de connaissances et d'entraîner et/ou d'acquérir encore plus de compétences pour les études (cf. chapitre n°3). D'ailleurs, ces résultats conforteraient, en termes plus empiriques, les déclarations des élèves chiliens favorisés en ordre à qu'ils appliquent davantage des stratégies conscientes à l'heure d'étudier (cf. MINEDUC, 2004 sur PISA 2000).

11.6.1.2 Des impacts assez différents chez les élèves aidés

Nous avons déjà noté que les élèves se déclarant comme étant aidés montrent, en moyenne, des pertes nettes de score en maths et en sciences sociales, tandis qu'en sciences de la nature ils montrent de légers gains et en langage ils ne se différencient pas des autres élèves (cf. tableaux n°11 à n°18). Notons, par ailleurs, que ces pertes seraient vérifiées quand on compare ces élèves aux autres élèves semblables mais qui

ne déclarent aucune pratique en particulier.⁶¹³ Cependant, le regard ici segmenté montre une réalité davantage partagée sur le probable effet associé à cette pratique/déclaration. En effet, sur l'ensemble de catégories et des disciplines les coefficients négatifs et à la fois significatifs ne représentent que 53% des cas répertoriés. Plus d'un tiers (36%) des situations moyennes rencontrées se montre neutre, tandis que trois cas (11%) se montrent positifs et significatifs.

Comme attendu, les coefficients positifs se concentrent, d'abord, en sciences de la nature, avec des impacts moyens respectifs de $+0,04\sigma$ et de $+0,06\sigma$ (significatifs à $p < 0,000$) chez le public non-sélectif et le public sélectif. Ensuite, l'effet moyen du fait d'être aidé en langage dans le secteur public non-sélectif est chiffré à $+0,02\sigma$ (à $p < 0,000$), tandis que dans le secteur privé subventionné non-sélectif avec FP (cf. catégorie n°4) il l'est aussi à $+0,02\sigma$ mais avec une signification frôlant la neutralité (i.e. à $p < 0,1$).

A l'opposé de la pratique d'aider les autres, le fait de se déclarer comme un élève aidé dans les écoles à public favorisé, montre une tendance à avoir des pertes importantes en termes de score. C'est le cas du privé payant pour toutes les disciplines (entre $-0,12\sigma$ et $-0,06\sigma$), et celui privé subventionné sélectif avec FP (entre $-0,09\sigma$ et $-0,04\sigma$) pour tous les cas sauf sciences de la nature où l'on voit un effet non différenciable de zéro. Pour sa part, dans le privé subventionné sélectif sans FP, l'impact en langage devient non significatif, de même qu'en sciences de la nature, mais il reste important en maths et en sciences sociales ($-0,09\sigma$). Enfin, dans le public sélectif les coefficients ne s'avèrent négatifs que pour maths et sciences sociales ($-0,04\sigma$ et $-0,03\sigma$) et dans le privé subventionné gratuit et non-sélectif cela n'est le cas qu'en maths. En ce qui concerne le secteur public non-sélectif on retrouve une perte associée au fait d'être un élève aidé seulement en maths (entre $-0,02\sigma$ en moyenne).

⁶¹³ Retenons que ces relations moyennes négatives augmenteraient de manière très importante (e.g. de $-0,05\sigma$ à $-0,11\sigma$ en maths) si l'on ne prenait pas en compte chez les modèles analysés les deux autres pratiques principales ici considérées (étudier seul et étudier avec son livre).

Tableau 19
Coefficients fixes des pratiques d'étude. Par discipline et selon type d'établissement.
(Modèles n°14b) (2004 - 8ème grade).

Pratique	Discipline		Type d'établissement							TOTAL
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
AIDANT	MATHS	C	0.39	0.38	0.39	0.45	0.43	0.47	0.50	0.39
		SE	0.01	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.02	0.00
	LANG	C	0.16	0.21	0.16	0.21	0.18	0.27	0.32	0.19
		SE	0.01	0.02	0.02	0.01	0.03	0.01	0.02	0.00
	Scs.NAT	C	0.21	0.25	0.21	0.28	0.26	0.33	0.41	0.24
		SE	0.01	0.02	0.02	0.02	0.03	0.01	0.02	0.00
	Scs.SOC	C	0.22	0.24	0.24	0.30	0.27	0.32	0.39	0.25
		SE	0.01	0.02	0.02	0.02	0.02	0.01	0.02	0.00
AIDÉ	MATHS	C	-0.02	-0.04	-0.06	-0.04	-0.09	-0.09	-0.12	-0.05
		SE	0.01	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.01	0.00
	LANG	C	0.02	0.02 ns	-0.01 ns	0.02 *	-0.03 ns	-0.04	-0.06	0.00 ns
		SE	0.01	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.02	0.00
	Scs.NAT	C	0.04	0.06	0.00 ns	0.01 ns	0.00 ns	-0.003 ns	-0.06	0.02
		SE	0.01	0.01	0.02	0.01	0.03	0.01	0.02	0.00
	Scs.SOC	C	0.01 ns	-0.03 **	-0.01 ns	-0.03	-0.09	-0.07	-0.11	-0.02
		SE	0.01	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.02	0.00
Ét. SEUL	MATHS	C	0.18	0.12	0.15	0.17	0.06	0.13	0.10	0.14
		SE	0.01	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.01	0.00
	LANG	C	0.19	0.17	0.17	0.19	0.15	0.15	0.13	0.17
		SE	0.01	0.02	0.02	0.01	0.03	0.01	0.02	0.00
	Scs.NAT	C	0.17	0.14	0.17	0.13	0.12	0.12	0.11	0.14
		SE	0.01	0.02	0.02	0.01	0.03	0.01	0.01	0.00
	Scs.SOC	C	0.19	0.13	0.19	0.17	0.13	0.13	0.11	0.15
		SE	0.01	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.02	0.00
Ét. LIVRE	MATHS	C	0.18	0.12	0.13	0.17	0.18	0.14	0.15	0.15
		SE	0.01	0.02	0.03	0.02	0.03	0.01	0.02	0.01
	LANG	C	0.29	0.20	0.26	0.27	0.24	0.21	0.20	0.23
		SE	0.01	0.02	0.02	0.02	0.03	0.01	0.02	0.00
	Scs.NAT	C	0.29	0.23	0.25	0.26	0.25	0.26	0.25	0.25
		SE	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02	0.01	0.02	0.00
	Scs.SOC	C	0.30	0.21	0.26	0.28	0.25	0.24	0.20	0.25
		SE	0.01	0.02	0.02	0.01	0.02	0.01	0.01	0.00

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : En langage et chez les établissements du privé subventionné sélectif sans FP, les élèves déclarant être aidés par les autres obtiendraient en moyenne un score de $-0,03\sigma$ par rapport à ceux qui ne font pas cette déclaration (colonne n°5). Cette différence ne serait pas significative, ce qui permet de conclure à des résultats semblables au-delà de cette pratique d'étude. Pour chaque discipline on communique le coefficient (C) et l'erreur standard qui va avec (SE). Les résultats pour l'ensemble ou total (i.e. Modèles n°14 des tableaux n°11 à n°18) sont reproduits comme référence. **Tous les coefficients sont significatifs à $p < 0,001$ sauf ceux marqués autrement** : ** = $p < 0,05$ à $p \geq 0,001$; * = $p < 0,1$ à $p \geq 0,05$; ns = non significatif ($p > 0,1$). Lecture du Type d'établissement : (1) PUBLIC Non-sélectif ; (2) PUBLIC Sélectif ; (3) PRIVÉ SUBV. Non-sélectif sans Financement Partagé ; (4) PRIVÉ SUBV. Non-sélectif avec Financement Partagé ; (5) PRIVÉ SUBV. Sélectif sans Financement Partagé ; (6) PRIVÉ SUBV. Sélectif avec Financement Partagé ; (7) PRIVÉ PAYANT (tous).

Ainsi, nous avons un portrait qui confirme que l'effet probable, associé au fait de (déclarer) recevoir de l'aide des pairs, ne se présente pas sur une forme univoque. Il dépend des contextes mais surtout, il semblerait dépendre des élèves eux-mêmes, ce que nous allons analyser par la suite. Pourtant, deux conclusions pourraient être avancées à partir de ces résultats. D'abord, la cohérence avec les résultats antérieurs. Si le fait d'aider les autres « paie davantage » dans des ambiances scolaires qui, on le sait, sont davantage remplies de capitaux dans tous les sens, il n'est pas étrange que son contraire implique l'inverse. La qualité de l'aide n'est donc pas forcément en question mais plutôt le fait de se reconnaître comme un élève assisté et qui a besoin d'aide dans des tels contextes.

En outre, nous savons que, s'ils sont significativement moins portés à déclarer ceci chez le privé payant – sauf en maths –, ils sont un peu plus nombreux à le faire dans les différentes catégories académiquement sélectives (cf. tableau n°9). Cette situation semble assez logique si nous pensons que ces écoles représentent, par elles-mêmes, une pression sur les élèves qui les fréquentent. Dans de telles ambiances, avouer nécessiter de l'aide reste un signe de défaillance qui s'exprimerait en quelque sorte sur les coefficients rencontrés. Pourtant, dans certains cas, l'impact moyen vérifié n'est même pas négatif et/ou significatif (e.g. sciences de la nature ou langage dans le public sélectif). En revanche, dans le secteur public (i.e. qui accueille 44% des élèves analysés) les gains positifs et significatifs rencontrés représentent une bonne nouvelle qui confirmerait que, pour une large partie d'élèves, il vaut mieux être aidé que ne pas avoir de pratique d'étude. Rappelons aussi que les écoles à public favorisé accueillent, en moyenne, des élèves plus performants en termes relatif mais aussi absolus. Si le cas inverse est vrai dans les écoles non sélectives, le fait que l'aide se montre porteuse d'améliorations dans les acquis devient un point non négligeable. Finalement, notons que le cas de sciences naturelles semble assez indicatif, montrant une majorité d'impacts de signe positif, dont deux significatif. Tout se passe comme si le fait d'être aidé serait bien porteur de gains dans cette discipline.

Certainement, nos analyses sont en gros très générales et que nous ne pouvons, pas par exemple, ni qualifier ni connaître la qualité, le type ou la fréquence de l'aide reçue/donnée. Pourtant, les résultats rencontrés semblent bien trouver appui dans les théories sur la construction de la connaissance chez les individus (cf. chapitre n°3).

11.6.1.3 Le rendement différencié des pratiques d'étude à profil solitaire

Enfin, dans le tableau n°19 nous pouvons observer un patron commun pour les pratiques étudier seul et étudier avec son livre. D'abord, celles-ci montrent, toujours, des coefficients significatifs et positifs vis-à-vis des scores par discipline. Ces relations seraient d'ailleurs plutôt importantes quoi que variables selon le type d'école (entre $+0,06\sigma$ et $+0,30\sigma$ selon discipline et pratique). Ainsi, étudier avec son livre montre en général des gains supérieurs en taille par rapport à étudier seul (i.e. $+0,22\sigma$ contre $+0,15\sigma$ comme moyennes des coefficients répertoriés). Si l'on considère que cette dernière peut être, sous un certain point de vue, une réponse plutôt « par défaut » (i.e. la pratique la plus répandue), ce premier résultat semble assez logique. Néanmoins, les deux pratiques se comportent de manière assez semblable quand il s'agit de regarder la descente de la taille des impacts au fur et à mesure que l'on se place dans des établissements à public favorisé et/ou académiquement trié.

Mais les différences de taille entre les écoles sont plus marquées pour la déclaration d'étudier seul que pour celle d'étudier avec son livre. Par exemple, si étudier avec son livre entraîne un effet moyen estimé de $+0,29\sigma$ en langage dans le public non-sélectif, ce même effet n'est que de $+0,20\sigma$ dans son homologue sélectif. De même, étudier seul en maths est associé, respectivement, à des coefficients de $+0,18\sigma$ et de $+0,12\sigma$; tandis que chez le privé payant et son semblable subventionné sélectif avec FP (catégorie n°6), on trouve que ces valeurs sont, respectivement, de $+0,10\sigma$ et de $+0,13\sigma$, arrivant jusqu'à $+0,06\sigma$ pour le privé subventionné sélectif sans FP. En définitive, pour les deux pratiques commentées, les relations objectivées sous forme de coefficients nets d'impact sont toujours moins importantes chez les établissements sélectifs que chez le secteur public non-sélectif. Ceci est particulièrement important dans le cas de la pratique d'étudier seul.⁶¹⁴

Au total, tout ce qu'on vient de commenter, ne semble être que la confirmation des résultats antérieurs. En effet, ici nous sommes en face de pratiques que l'on peut

⁶¹⁴ Remarquons que le secteur privé subventionné non-sélectif sans FP, et son homologue avec FP, s'approchent tous les deux des tailles d'impact vérifiées chez le public non-sélectif pour la variable étudier seul. Ceci est de plus, valable presque pour toutes les disciplines. Notons que ces deux catégories d'école partagent aussi l'accueil des populations les plus démunies du pays, ce qui semble conforter nos hypothèses.

qualifier comme des « pratiques de base ». Celles-ci ne font pas appel à l'entraide mais elles appellent plutôt d'une manière exclusive aux capitaux scolaires de chaque élève. Alors, le fait d'avoir de ces pratiques d'étude porte davantage des gains chez les ambiances où l'on sait qu'elles sont plus rares. Nous savons, en effet, que ces deux pratiques s'associent fortement, et pour toutes les disciplines, aux capitaux culturels et au statut socioéconomique des familles (cf. graphiques n°10 et n°11). Par conséquent, le contraste entre ceux qui les déclarent et ceux qui ne le font pas serait davantage fort chez les écoles à public défavorisé d'un point de vue social et scolaire. En fait on serait en présence d'une distinction selon la possession de compétences, d'outils divers et des capitaux scolaires qui expliquerait les gains moyens en termes d'acquis que nous avons objectivé. Nous serions à la fois en présence des pistes explicatives portant sur les mécanismes de transformation des capitaux familiales en gains de score aux tests, et plus largement, en apprentissages.

11.6.2 L'impact différencié des pratiques d'étude selon le bien-être à l'école et la confiance en soi scolaire

Le tableau n°20 illustre les résultats trouvés pour l'une des variations des modèles n°14 (i.e. modèles n°15bc), comparés à l'original. Ces nouveaux modèles intègrent une série des termes d'interaction entre nos principales variables d'analyse. Ainsi, chaque pratique d'étude est croisée avec les conditions de bas BEE et de BEE moyen, puis avec celles de haute et moyenne CSS. Il est intéressant de noter, d'emblée, que les nouveaux modèles ajustent significativement mieux les données que ne le font les modèles n°14 (cf. tableaux n°11 à n°14). Ceci peut être apprécié à l'aide de l'indicateur BIC (cf. annexes méthodologiques) dont on voit ici des réductions importantes et significatives pour la statistique de déviance (i.e. valeurs BIC (Khi2) entre 748 et 246 à DDL=16). Disons, toutefois, que si le tableau n°20 communique les seize termes d'interactions par discipline (quatre par pratique), nous allons nous centrer davantage dans la description des coefficients rapportées aux deux pratiques d'entraide.⁶¹⁵

⁶¹⁵ En effet, remarquons que, dans tous les cas, plus de 73% de la réduction de la statistique de la déviance (cf. annexes méthodologiques) provient de l'inclusion des pratiques « aidant » et « aidé » (89% en langage). En outre, le fait d'utiliser les échelles continues de BEE et de CSS au lieu de catégorisation par tiers, augmente de manière significative la réduction de la statistique de la déviance des modèles (i.e. ajuste mieux les données).

Les pratiques d'étude ici considérées montrent des patrons plutôt stables dans leur interaction avec les conditions de bien-être à l'école et de confiance en soi scolaire à l'heure d'expliquer les acquis scolaires. D'abord, les élèves aidants semblent moins sensibles à une telle interaction entre variables, ce que l'on voit à l'aide de la signification des modalités moyennes de BEE et de CSS (comparées aux respectives conditions hautes). Ceci notamment en maths et en sciences sociales, un peu moins en sciences de la nature, et pas du tout en langage. Toutefois, le signe des rapports trouvés montre que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves aidants en bas BEE et/ou en basse CSS obtiennent des scores significativement inférieurs à des élèves identiques mais en condition de haute CSS et/ou de haut BEE. Autrement dit, les gains moyens associés à la condition d'élève aidant se voient significativement ternis d'autant plus que les élèves manifestent avoir une basse CSS et/ou un bas BEE.

En revanche le fait de se déclarer comme un élève aidé montre, d'abord, des modulations toujours significatives de l'impact des dimensions de BEE et de CSS sur les scores aux tests. Ensuite, la direction de ces effets est toujours positive, montrant que les élèves aidés en bas BEE et/ou en basse CSS, obtiennent davantage des meilleurs scores aux tests que des élèves semblables, mais non-aidés. En d'autres termes, le fait d'être aidé module, positivement, le rapport entre acquis et ces deux ressentis quand il s'agit des élèves classés aux tiers bas de ces échelles.

Les deux autres pratiques d'étude (i.e. étudier seul et étudier avec son livre), montrent aussi des interactions significatives, à une exception près. Ces rapports suivent, de plus, un même patron pour les quatre disciplines. Les élèves classés dans les conditions inférieures de BEE et déclarant à la fois une de ces deux pratiques, montrent systématiquement, une légère diminution des différences des scores avec des élèves dans la condition de haut BEE manifestant cette même pratique. En revanche, dans le cas des modalités inférieures de CSS l'impact est toujours négatif, c'est-à-dire qu'il augmente les brèches. Nous avons noté plus haut que ces deux pratiques étaient, en moyenne, davantage associées à des élèves plus autonomes, dotés de meilleurs capitaux scolaires. Les résultats illustrés par le tableau n°20 signalent donc, que de telles pratiques amortissent un peu l'effet négatif lié à un bas BEE. En revanche, ces

mêmes pratiques voient un peu limité leur impact positif sur les acquis quand elles sont associées à une plus basse CSS.

En outre, nous confirmons que le rapport entre acquis et niveau de BEE est davantage important pour langage. De fait, cette discipline cumule les plus importants effets d'interaction entre toutes les modalités concernées, tous significatifs (à $p < 0,05$). Nous voyons donc qu'une partie des rapports existants entre les acquis en langage et les pratiques d'étude déclarées passe par le fait que ces pratiques s'associent à des profils d'élève caractérisés, entre autres, par des forts sentiments associés au vécu scolaire. Pourtant, la modulation principale pour cette discipline se produit dans la relation entre pratiques et la dimension de CSS, notamment dans le cas des élèves aidés en basse CSS (i.e. $+0,03\sigma$ que les élèves non-aidés en basse CSS aussi).⁶¹⁶ Notons toutefois, que si cela est davantage évident en langage, les autres disciplines expérimentent une situation similaire.

Parmi les probables explications aux phénomènes illustrés par les interactions sur le tableau n°20, on peut penser à deux canaux. Soit, ces termes d'interaction ne font que cacher des impacts différenciés, de la part des pratiques d'étude, pour des élèves qui seraient différents en termes scolaires, notamment dans le cas de l'aide reçue. Ceci sachant que les dimensions subjectives de BEE et CSS reflètent, dans une certaine mesure aussi, le niveau scolaire des élèves. Soit, ces résultats possèdent une valeur propre, c'est-à-dire, qu'ils reflètent effectivement des modulations du rapport entre apprentissages et les pratiques d'étude. Nous croyons que ces deux hypothèses peuvent être complémentaires, mais ceci reste un sujet difficile à départager pour l'instant. Retenons toutefois que les analyses portant sur la situation moyenne (i.e. des régressions hiérarchiques linéaires) n'écartent pas l'hypothèse d'une interaction entre les dimensions subjectives ici prises et les pratiques d'étude. Le fait que les élèves en condition de bas BEE et/ou de basse CSS arrivent à améliorer leurs gains de score de par le fait d'être aidés reste, sans doute, un résultat très intéressant en soi.

⁶¹⁶ Pour obtenir ce chiffre il faut regarder l'ensemble des coefficients notés sur le Tableau n°20 concernant cette discipline et ces variables, sachant que le coefficient du terme d'interaction isolé est de $+0,11\sigma$.

Tableau 20

Coefficients fixes des termes d'interaction entre pratiques d'étude et dimensions BEE et CSS. Par discipline. (2004 – 8^{ème} grade).

Variable	Mathématiques				Langage				Sciences de la Nature				Sciences Sociales			
	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE	Coeff.	STDE
Aidant	0.39	0.004	0.40	0.01	0.19	0.005	0.27	0.01	0.24	0.005	0.28	0.01	0.25	0.005	0.27	0.01
Aidé	-0.05	0.004	-0.12	0.01	0.004	0.004	ns	0.01	0.02	0.004	-0.03	0.01	-0.02	0.004	-0.10	0.01
Et. Seul	0.14	0.004	0.13	0.01	0.17	0.004	0.15	0.01	0.14	0.004	0.13	0.01	0.15	0.004	0.13	0.01
Et. Livré	0.15	0.005	0.17	0.01	0.23	0.005	0.23	0.01	0.25	0.004	0.28	0.01	0.25	0.004	0.28	0.01
Bas BEE	-0.08	0.004	-0.13	0.01	-0.16	0.005	-0.19	0.01	-0.07	0.004	-0.11	0.01	-0.08	0.004	-0.14	0.01
Moy BEE	-0.02	0.004	-0.05	0.01	-0.06	0.004	-0.07	0.01	-0.02	0.004	-0.04	0.01	-0.03	0.004	-0.07	0.01
Basse CSS	-0.16	0.004	-0.16	0.01	-0.23	0.005	-0.21	0.01	-0.22	0.004	-0.18	0.01	-0.22	0.004	-0.17	0.01
Moy CSS	-0.08	0.004	-0.08	0.01	-0.11	0.004	-0.11	0.01	-0.11	0.004	-0.08	0.01	-0.11	0.004	-0.09	0.01
Aidant* Bas BEE	-0.02	0.01			-0.11	0.01			-0.11	0.01			-0.06	0.01	-0.04	0.01
Aidant* Moy BEE	0.01	0.01	ns		-0.04	0.01			-0.04	0.01			-0.02	0.01	-0.004	0.01
Aidant* Basse CCS	-0.04	0.01			-0.12	0.01			-0.12	0.01			-0.04	0.01	-0.03	0.01
Aidant* Moy CSS	-0.001	0.01	ns		-0.02	0.01	**		-0.02	0.01	ns		-0.02	0.01	-0.002	0.01
Aidé* Bas BEE	0.07	0.01			0.05	0.01			0.05	0.01			0.04	0.01	0.05	0.01
Aidé* Moy BEE	0.04	0.01			0.02	0.01	**		0.02	0.01			0.04	0.01	0.04	0.01
Aidé* Basse CCS	0.08	0.01			0.11	0.01			0.11	0.01			0.04	0.01	0.06	0.01
Aidé* Moy CSS	0.04	0.01			0.08	0.01			0.08	0.01	**		0.03	0.01	0.06	0.01
Et. Seul* Bas BEE	0.06	0.01			0.08	0.01			0.08	0.01			0.06	0.01	0.09	0.01
Et. Seul* Moy BEE	0.04	0.01			0.03	0.01	**		0.03	0.01			0.03	0.01	0.05	0.01
Et. Seul* Basse CCS	-0.05	0.01			-0.06	0.01			-0.06	0.01			-0.05	0.01	-0.06	0.01
Et. Seul* Moy CSS	-0.03	0.01			-0.02	0.01	**		-0.02	0.01			-0.03	0.01	-0.02	0.01
Et. Livré* Bas BEE	0.02	0.01	**		0.06	0.01			0.06	0.01			0.06	0.01	0.07	0.01
Et. Livré* Moy BEE	0.01	0.01	ns		0.04	0.01			0.04	0.01	**		0.02	0.01	0.04	0.01
Et. Livré* Basse CCS	-0.08	0.01			-0.07	0.01			-0.07	0.01			-0.11	0.01	-0.12	0.01
Et. Livré* Moy CSS	-0.03	0.01	**		-0.03	0.01	**		-0.03	0.01	**		-0.07	0.01	-0.07	0.01
Indicateur BIC	<i>Mod n°14</i>	518326	<i>Mod n°15bc</i>	518047	<i>Mod n°14</i>	557928	<i>Mod n°15bc</i>	557180	<i>Mod n°14</i>	550348	<i>Mod n°15bc</i>	550102	<i>Mod n°14</i>	549227	<i>Mod n°15bc</i>	548865

Source : élaboration de l'auteur. Tous les coefficients significatifs à p<0,000 sauf : ** = p<0,05 à p≥0,001 ; * = p<0,1 à p≥0,05 ; ns= non significatif (p>0,1).

11.7 A qui profite davantage l'aide reçue des camarades ?

Eu égard à la cohérence et à la robustesse des résultats trouvés pour trois des quatre pratiques d'étude analysées, une problématique centrale qui demeure est celle de mieux comprendre ce qui semble se cacher derrière les coefficients moyens associés aux élèves aidés. En effet, si, parmi les pratiques d'étude faisant appel aux interactions entre élèves, nous avons confirmé que l'aide donnée est fort différenciatrice en termes d'acquis dans toutes les disciplines, nous ne pouvons pas encore tirer de conclusions assez claires sur l'impact, éventuellement positif, *a priori*, du fait de reconnaître que l'on reçoit de l'aide. Ainsi, les questions auxquelles nous chercherons à répondre désormais se centrent prioritairement sur le fait d'être aidé.

Ainsi, nous nous sommes demandés si l'impact de cette condition est le même pour tous les types d'élèves, quelque soit leur genre, leur situation scolaire, ou les capitaux culturels et humains de leurs familles.

11.7.1 Le fait d'être aidé chez les élèves à bas capital culturel et humain

Nous avons entrepris une première démarche à titre exploratoire cherchant à savoir s'il y avait des effets d'interaction entre le fait d'être aidé et des variables exprimant le capital culturel et humain dont les élèves disposent. Cela, toujours au sein des modèles de régression hiérarchique de type linéaire. En annexes, nous communiquons plus en détail les principaux résultats de cette démarche, pourtant, il nous faut indiquer ici ces traits principaux. Ainsi, le premier constat de cette démarche est que pour l'ensemble des disciplines, les élèves à bas capital culturel (<10 livres chez lui) et qui déclarent à la fois être aidés, obtiendraient, de par l'interaction de ces deux conditions, des gains supplémentaires. Ces gains oscillent entre $+0,07\sigma$ et $+0,05\sigma$ selon la discipline, tandis que le capital culturel moyen, en interaction avec le fait de se déclarer un élève aidé, montre des gains additionnels autour de $+0,03\sigma$. En ce qui concerne le capital humain, chaque année supplémentaire d'école de la mère de l'élève est associée à une perte moyenne de près de $-0,01\sigma$. Ces deux résultats montrent une tendance assez claire : les élèves qui bénéficient le plus du fait d'être aidés, sont des élèves ayant de

moindres capitaux culturels et humains dans leurs entourages.⁶¹⁷ Pourtant, ce résultat reste toujours une approximation au sein d'un modèle qui raisonne en termes d'impact moyen sur l'élève moyen. Nous croyons toutefois qu'ils sont fort indicatifs par rapport à l'apport potentiel de l'aide reçue en termes d'accroissement des acquis. A l'évidence, les élèves les plus démunis vis-à-vis des deux principaux prédicteurs des résultats scolaires, sont ceux qui se verraient davantage bénéficier de l'aide de leurs camarades.⁶¹⁸

11.7.2 L'impact associé au fait d'être aidé selon le genre et le redoublement

Les tableaux n°21 et n°22 permettent d'apprécier directement les différences entre le croisement des variables genre et redoublement, respectivement, avec le fait de se déclarer comme un élève aidé par ses camarades, ou bien comme un élève aidant. Selon les différentes possibilités admises par ces croisements, nous illustrons ici une variante des modèles n°14 déjà présentés, notés comme des modèles n°15-*fa*, et admettant aussi des pentes aléatoires.⁶¹⁹ Le détail des résultats des parties aléatoires n'est toutefois que présenté en annexe.

⁶¹⁷ Notons que dans ces modèles (n°15) et comme il était attendu, les signes des coefficients d'impact des variables originales se voient modulés de par l'inclusion des termes d'interaction. Ainsi, les coefficients associés à la condition d'être aidé changent tous de signe et deviennent positifs en moyenne (+0,11 σ en sciences de la nature, +0,09 σ en maths, +0,05 σ en sciences sociales et +0,04 σ en langage). Pour leur part, l'impact négatif des conditions de capital culturel, base et moyenne, se voit augmenté de |0,02 σ |, dans le premier cas, et de presque rien dans le second cas. L'impact moyen de la scolarité des mères s'accroît aussi entre |0,03 σ | et |0,01 σ |. Nous tenons à indiquer que d'autres modèles testés, et faisant interagir les variables de capital humain et culturel avec toutes les pratiques ici analysées, donnent des résultats tout à fait convergents à ceux qu'on vient de noter.

⁶¹⁸ Seulement à titre d'exemple, disons qu'un élève à bas capital culturel comparé à un autre tout à fait semblable mais dont les parents déclarent posséder plus de cinquante livres à la maison (haut capital culturel), obtiendrait, de par le fait d'être aidé, un score moyen estimé de -0,08 σ en maths et de -0,11 σ en langage. La même comparaison, faite entre un élève non-aidé à bas capital culturel et un autre élève non-aidé possédant un haut capital culturel, donnerait des différences moyennes de score, respectivement de -0,22 σ et de -0,23 σ . La réduction des écarts sociaux à l'école — pour cette variable — reste alors assez considérable car elle se situe autour d'un quart d'écart-type. Ces résultats sont d'autant plus importants que nous savons que les élèves de bas capital culturel ont une légère tendance à se déclarer davantage comme étant aidés (cf. chapitre n°10).

⁶¹⁹ Ainsi, les interactions analysées sont à la fois vues comme des effets fixes, et à la fois, elles sont admises comme ayant des probables effets aléatoires variant leur impact d'une classe à l'autre. Cette dernière admission est valable aussi pour les variables qui servent de base à la construction de ces interactions. D'ailleurs, notons que ces modèles (n°15-*fa*) ajustent mieux les données que les modèles ne postulant que des effets fixes (n°14) pour ces quatre facteurs (i.e. aidé, aidant, genre et redoublement).

11.7.3 Les redoublants semblent réduire leurs écarts en termes d'acquis quand ils aident et sont aidés.

Les résultats présentés dans le tableau n°21 son assez éloquentes quand on compare les différences relatives entre les élèves redoublants, selon qu'ils déclarent aider leurs camarades ou non.⁶²⁰ A l'exception du langage, les élèves redoublants semblent remonter un peu la pente, avec des différences de score par rapport à leurs semblables de $+0,11\sigma$ en sciences de la nature et sciences sociales et de $+0,22\sigma$ en maths. Cela dit, la différence négative trouvée en langage est significative d'un point de vue statistique. Donc, les redoublants aidants semblent perdre $|0,01\sigma|$, en moyenne, par rapport aux non-aidants. Ce dernier résultat, quelque peu surprenant, pourrait trouver une explication plausible dans le fait que les filles excellent davantage en langage et qu'elles sont, à la fois, moins nombreuses à être redoublantes (cf. annexes). Ainsi, cette différence se compenserait quelque peu avec une performance plus importante des filles au moment d'être élèves aidants. Notons par ailleurs que langage est la seule discipline où redoublants et non-redoublants, tous genres confondus, se retrouvent presque dans les mêmes proportions à se déclarer comme des élèves aidants (cf. graphique n°12). Plus encore, celle-ci est la seule matière dont les garçons redoublants dépassent, en proportion d'élèves aidants, leurs collègues du même genre mais non-redoublants (28% contre 27%).

Pour le cas des élèves aidés, les résultats sont davantage clairs et significatifs, mais les gains relatifs sont, en toute logique, plus réduits que dans le cas des élèves aidants. Ainsi, tout élève à la fois redoublant et aidé voit, en moyenne, augmenter ses acquis en termes de score de $+0,02\sigma$ en maths, $+0,12\sigma$ en langage, $+0,07\sigma$ en sciences de la nature et $+0,04\sigma$ en sciences sociales. Ceci par rapport à leurs camarades redoublants qui ne déclarent pas ce type d'interaction. Notons, toutefois, que pour les non-redoublants, l'impact moyen associé au fait d'être aidé diminue un peu en sciences de la nature mais il reste positif. Cet effet devient significatif et positif en langage tout en augmentant un peu sa taille en mathématiques et en sciences sociales, dont il reste négatif.

⁶²⁰ Notons que tous les chiffres communiqués aux Tableaux n°21 et n°22 ne correspondent pas, *stricto sensu*, aux coefficients issus des modèles estimés, mais plutôt aux différences nettes calculées à partir de ceux-ci.

Tableau 21

Estimation des différences moyennes nettes selon interaction entre la condition de redoublement et le fait d'être un élève aidé ou aidant. Par discipline. (Modèles n°15-fa) (2004 - 8^{ème} grade)

<i>Discipline</i>	Redoublant		Non Redoublant	
	<i>Aidant</i>	<i>Non Aidant</i>	<i>Aidant</i>	<i>Réf Non Aidant</i>
MATHS	-0.11	-0.33	0.39	0.0
LANG	-0.36	-0.35	0.16	0.0
Scs. NAT	-0.15	-0.26	0.24	0.0
Scs. SOC	-0.18	-0.30	0.23	0.0
	<i>Aidé</i>	<i>Non-Aidé</i>	<i>Aidé</i>	<i>Réf Non-Aidé</i>
MATHS	-0.31	-0.33	-0.07	0.0
LANG	-0.23	-0.35	0.02	0.0
Scs. NAT	-0.19	-0.26	0.01	0.0
Scs. SOC	-0.25	-0.30	-0.03	0.0

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : après avoir estimé l'ensemble des coefficients du Modèle n°15-fa, par discipline, on peut établir que, en termes nets, un élève redoublant aidé obtienne en langage un score, en moyenne, de $-0,23\sigma$ quand on le compare à un élève non-redoublant et non-aidé (catégorie de référence). En revanche, pour la même discipline les redoublants non-aidés, comparés à la même référence, obtiennent un score moyen de $-0,35\sigma$ (i.e. $-0,12\sigma$ que les redoublants aidés). Toutes les interactions sont significatives à $p < 0,0000$.

En outre, remarquons que les élèves redoublants arrivent à tirer plus d'avantage du fait d'être aidés et que l'inverse est vrai pour les non-redoublants vis-à-vis de l'aide donnée aux camarades. Autrement dit, les bons élèves semblent tirer davantage de profit du fait d'aider, tandis que les élèves plus en difficulté bénéficient davantage, en termes relatifs, du fait de recevoir de l'aide. En termes de politique scolaire cela semble tout à fait digne de considération. Des prolongements de notre travail devraient s'interroger, par exemple, si cela s'additionne ou non aux gains obtenus par les élèves à bas capital culturel (que l'on sait, sont plus souvent dans la condition de redoublement). Il semblerait que le fait d'être un élève aidé n'est pas neutre vis-à-vis des principaux facteurs sociaux, mais non plus, par rapport aux principaux facteurs scolaires, affectant les acquis des élèves. Cela renforce le caractère positif de l'aide et des possibles effets pairs qui en découlent.

Tableau 22

Estimation des différences moyennes nettes selon interaction
entre le genre et le fait d'être un élève aidé ou aidant. Par discipline.
(Modèles n°15-fa) (2004 – 8^{ème} grade)

<i>Discipline</i>	Fille		Garçon	
	<i>Aidant</i>	<i>Non Aidant</i>	<i>Aidant</i>	<i>Réf Non Aidant Réf</i>
MATHS	0.22	-0.22	0.39	0.0
LANG	0.38	0.11	0.16	0.0
Scs. NAT	0.05	-0.23	0.24	0.0
Scs. SOC	0.04	-0.26	0.23	0.0
	<i>Aidé</i>	<i>Non-Aidé</i>	<i>Aidé</i>	<i>Réf Non-Aidé</i>
MATHS	-0.27 (**)	-0.22	-0.07	0.0
LANG	0.07	0.11	0.02	0.0
Scs. NAT	-0.23 (*)	-0.23	0.01	0.0
Scs. SOC	-0.30 (<i>ns</i>)	-0.26	-0.03	0.0

Source : élaboration de l'auteur. Lecture, après avoir estimé l'ensemble des coefficients du Modèle n°15-fa, par discipline, on peut établir qu'en termes nets, une fille qui déclare aider les autres (aidant) obtienne un score moyen en maths, supérieur de $+0,22\sigma$ comparé à un élève garçon non-aidant (référence). En revanche, pour la même discipline les filles non-aidantes, comparées à la même référence, obtiennent un score moyen de $-0,22\sigma$ (i.e. un score inférieur de $-0,44\sigma$ en relation à leurs collègues aidantes). Toutes les interactions sont significatives à $p < 0,0000$ sauf les cas marqués : * = entre $p \geq 0,05$ et $p < 0,1$; ** = entre $p \geq 0,01$ et $p < 0,05$; ns = non significatif (à $p < 0,1$).

En ce qui concerne la condition de genre des élèves, les résultats illustrés dans le tableau n°22 confirment que les filles ont, systématiquement et en moyenne, des acquis inférieurs à ceux de leurs camarades garçons. Ceci à l'exception de langage où la situation est clairement l'inverse. Pourtant, cette condition d'infériorité semble être effectivement modulée selon les pratiques d'interaction analysées. Par exemple, une fille aidante en maths aura un score moyen supérieur de près d'un demi écart-type à celui d'une fille non-aidante ($+0,44\sigma$), qui se verra, par ce fait, encore plus distancée des scores des garçons. Et cette situation se répète pour les autres disciplines ($+0,27\sigma$ en langage, $+0,28\sigma$ en sciences de la nature et $+0,30\sigma$ en sciences sociales). Plus encore, quand on les compare aux garçons non-aidants (cf. modalité de référence), les filles aidantes arrivent à obtenir des scores nets positifs et supérieurs. D'ailleurs, la distance avec leurs camarades hommes aidants diminue aussi de manière importante,

notamment si on la compare aux différences moyennes par genre (cf. tableaux n°15 à n°18). Cela dit, ceci s'avère vrai à l'exception du langage où cette distance augmente, indiquant que le fait d'être aidant paye davantage chez les filles. En effet, dans cette discipline, si un garçon aidant obtienne en moyenne $+0,16\sigma$ par rapport à un camarade semblable mais non-aidant, nous avons déjà noté qu'une fille aidante marque une distance moyenne de $+0,27\sigma$ vis-à-vis d'une fille non-aidante, toutes choses égales par ailleurs. Cela signifie une différence relative de près de $+0,11\sigma$, et cette situation se reproduit dans toutes les autres matières (i.e. différences relatives $+0,04\sigma$ en maths et sciences de la nature et de $+0,07\sigma$ en sciences sociales). Autrement dit, dans la comparaison au sein de chaque sous-groupe par genre, les distances nettes estimées entre aidants et non-aidants se creusent davantage chez les filles. Ce résultat peut être mis en relation avec un exercice différencié du métier d'élève qui aurait, notamment chez les filles aidantes, un modèle disons, « exemplaire » en moyenne, et donc, plus performant en termes relatifs.

Les filles déclarant aider leurs camarades ont une progression particulièrement marquée. Ces filles arrivent, en effet, à compenser les distances négatives ($\approx -0,22\sigma$) qui les séparent des garçons en maths, sciences de la nature et sciences sociales ; tandis qu'en langage, cette condition creuse davantage l'écart garçons et filles, à faveur des filles. De fait, notons que si ces dernières gagnent $+0,12\sigma$ en moyenne par rapport aux garçons pour cette discipline, entre les non-aidants cette distance reste semblable ($+0,11\sigma$). Pourtant, entre les élèves qui déclarent aider leurs camarades celle-ci se voit doublée ($+0,22\sigma$). En revanche, contrairement à l'aide dispensée, l'aide reçue semble avoir moins d'interactions avec la variable genre ; elle est non-significative, par exemple, en sciences sociales et en sciences de la nature, tout en marquant des gains relatifs significatifs en maths ($+0,02\sigma$) et en langage ($+0,05\sigma$).

11.7.4 Les élèves académiquement faibles gagnent toujours à être aidés

Dans cette partie destinée à mieux comprendre l'impact de l'entraide entre élèves, une dernière batterie de tests correspond à l'application des régressions par quantiles (cf. annexes) pour chaque discipline. Ceci à partir des modèles respectifs n°14 déjà commentés. L'intérêt de cette technique est qu'elle permet de saisir l'impact d'une

variable à différents niveaux d'une distribution, à l'occurrence, pour les élèves forts, moyens et faibles ordonnés par quantiles (ici, de 0,05 à 0,95). Cela permet donc de mieux répondre à la question « qui, parmi ces catégories, profite davantage de l'aide donnée et notamment de l'aide reçue ? ». En même temps, en ce qui concerne les dimensions subjectives analysées, cela permet de savoir qui est plus affecté parmi ces types d'élèves. Certainement, le découpage de notre population en catégories d'école (cf. tableaux n°19 et n°20) nous a déjà donné des indices à cet égard, mais cela reste encore trop dépendant des interprétations. Les régressions par quantiles devraient donc, nous apporter des réponses à profil plus définitif.

Le graphique n°33 répond à la première question et nous montre que, pour les quatre disciplines, la seule pratique qui augmente son impact positif au fur et à mesure que l'on se situe chez les élèves les plus performants, est celle d'aider les autres. En effet, si par exemple, le coefficient moyen (i.e. sur la moyenne des élèves) associé à cette pratique se situe à : $+0,39\sigma$ en maths, $+0,19\sigma$ en langage, $+0,24\sigma$ en sciences de la nature et $+0,25\sigma$ en sciences sociales, chez les élèves appartenant au 5% des plus faibles (i.e. quantile 0,05), cet impact est, respectivement et en moyenne, de $+0,32\sigma$, $+0,12\sigma$, $+0,16\sigma$ et $+0,16\sigma$. Pour les maths, ce même coefficient obtient son niveau supérieur à $+0,42\sigma$, en moyenne, chez les élèves du quantile 0,8, tandis qu'il arrive, respectivement, jusqu'à $+0,22\sigma$, $+0,28\sigma$ et $+0,27\sigma$ en langage, sciences de la nature et sciences sociales dans les respectifs respectifs 0,75. Cela revient à constater deux choses. D'abord, qu'au delà de leur emplacement dans une école donnée, les élèves les plus faibles voient cette pratique positivement associée à des gains en termes d'acquis scolaires. Ensuite, que ces bénéfiques seraient inférieurs à ceux rapportés chez les élèves plus forts, ce que l'on voit à partir des courbes légèrement croissantes vers la droite. Toujours est-il que dans toutes les disciplines une très légère baisse de la taille des coefficients associés à cette pratique se vérifie pour les niveaux les plus élèves (i.e. au delà du quantile 0,8).

Du côté des pratiques d'étude ne faisant pas appel à l'entraide, nous confirmons un impact toujours positif et significatif, quoi que décroissant au fur et à mesure que l'on se place chez les élèves les plus forts. Ce résultat conforte, en effet, celui trouvé dans la modélisation par type d'établissement (cf. tableau n°19). Cela revient à dire que cette pratique s'associe à des gains de score surtout chez les élèves les plus faibles, où le fait de la déclarer semble davantage porteur et/ou différenciateur vis-à-vis des élèves ne la

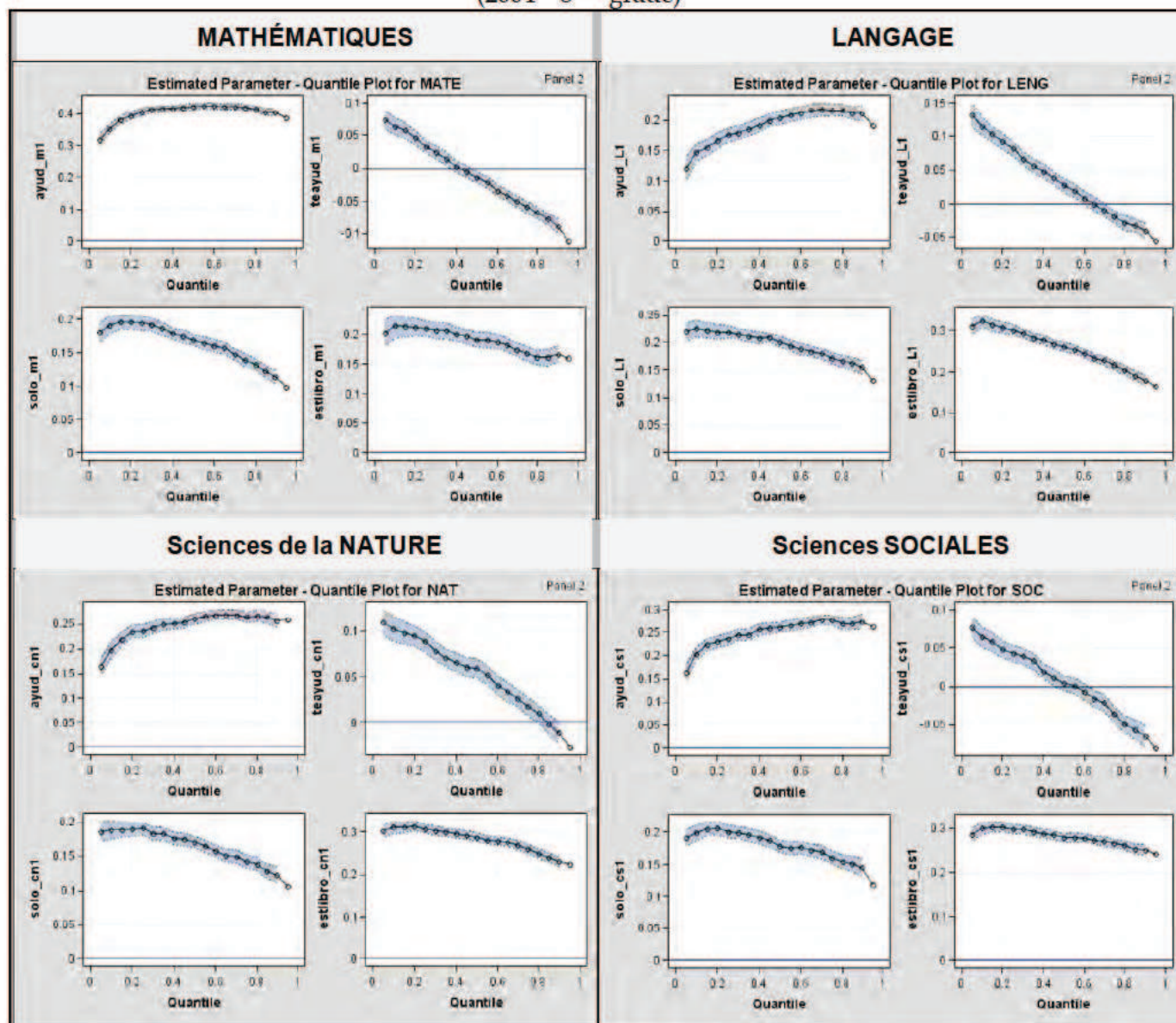
pratiquant pas. Ces résultats confortent, par ailleurs, qu'avoir des pratiques d'étude est beaucoup plus important pour les élèves en difficulté à l'heure de mieux comprendre leurs apprentissages. Cela ne serait pas le cas des élèves forts.

Finalement, du côté de notre principale pratique cible, le graphique n°33 nous montre clairement que les élèves les plus faibles bénéficient significativement du fait d'être aidés, et ceci pour les quatre disciplines. Néanmoins, nous apprécions des différences importantes d'une discipline à l'autre, notamment en maths, où cette pratique montre des effets neutres à partir du quantile 0,4, pour devenir après, et de manière croissante, négatifs (i.e. à partir du quantile 0,5). Cela explique, entre autres, pourquoi le coefficient d'impact moyen est négatif (cf. modèle n°14, tableaux n°11 et n°15) et conforte les réflexions déjà considérées que les élèves forts ne semblent pas améliorer leurs résultats du fait d'être aidés, mais que ceci constitue plutôt un aveu de faiblesse de leur part. En revanche, nous voyons que les élèves parmi les 5% des plus faibles peuvent gagner, en moyenne, jusqu'à $+0,07\sigma$ de score de par le fait d'être aidés, tandis que ceux situés un peu plus haut (e.g. quantiles +0,1 et +0,15) le font à près de $+0,06\sigma$ en moyenne.

Dans le cas des trois autres disciplines, les coefficients négatifs apparaissent plus tard sur cette véritable simulation du niveau scolaire réel des élèves représentée sur les axes X des figures respectives. En effet, les rapports négatifs entre cette déclaration et les acquis scolaires de 8^{ème} grade (en 2004) ne sont perceptibles et significatifs qu'au delà du quantile 0,65 en sciences sociales, du quantile 0,85 en sciences de la nature, et du quantile 0,7 en langage. Encore une fois, ceci devient une très bonne nouvelle qui illustre les potentiels bénéfiques en termes nets de l'aide donnée aux élèves moyens mais surtout à ceux qui sont plus en difficulté. Ainsi, chez les 20% d'élèves respectifs les plus faibles cela se traduit en gains pouvant aller entre $+0,09\sigma$ et $+0,13\sigma$ en langage, entre $+0,09\sigma$ et $+0,11\sigma$ en sciences de la nature, et entre $+0,05\sigma$ et $+0,08\sigma$ en sciences sociales.

Graphique n°33

Impacts des pratiques d'étude et d'interaction déclarées sur différents quantiles de la distribution des scores aux tests par discipline (Modèles n°14).
(2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : chaque image représente, en abscisse, les élèves organisés par quantiles allant des plus faibles (Q=0,05) aux plus forts (Q=0,95). En ordonnées, nous avons la taille des coefficients d'impact de chacune des variables considérées. Ces coefficients peuvent se lire comme proportion d'écart-type des scores aux tests. Les variables sont rangées selon la forme d'un « Z ». Ainsi, par discipline (i.e. quadrant) nous avons : élève Aidant, élève Aidé, élève qui étudie Seul, élève qui étudie avec son Livre. Sur chaque plan nous avons les coefficients estimés pour chaque quantile entourés de ses limites respectives de confiance (à $p < 0,05$). La valeur zéro en ordonnée signifie absence d'impact statistiquement significatif.

Une autre manière d'apprécier ces résultats est de noter que, par exemple, parmi les élèves du quantile 0,8 de résultats aux tests – i.e. ici, les 5% d'élèves situés au seuil des 20% les plus forts –, ceux qui déclarent aider leurs camarades ont un score moyen net supérieur de $+0,42\sigma$ en mathématiques, de $+0,22\sigma$ en langage et de près de $+0,26\sigma$ dans les autres cas. En revanche, pour les élèves du quantile 0,2 – i.e. ici, les 5% d'élèves situés au seuil des 20% les plus faibles –, ces coefficients équivalent, respectivement, à $+0,39\sigma$, $+0,17\sigma$ et $+0,23\sigma$ (cf. graphique n°33).

De fait, cette déclaration entraîne, en moyenne, des gains de score significatifs (à $p < 0,05$), estimés à :

- entre $+0,01\sigma$ et $+0,07\sigma$ en maths et à partir du quantile 0,35 vers le bas (i.e. parmi les 35% d'élèves les plus faibles)
- entre $+0,02\sigma$ et $+0,13\sigma$, en langage et à partir du quantile 0,55 vers le bas
- entre $+0,01\sigma$ et $+0,11\sigma$, en sciences de la nature et à partir du quantile 0,80 vers le bas
- entre $+0,01\sigma$ et $+0,08\sigma$, en sciences sociales et à partir du quantile 0,45 vers le bas.

Ainsi, les différences positives dessinent une tendance décroissante depuis les élèves les plus faibles vers les plus forts. Cette tendance se transforme en négative et/ou perd sa signification après les respectifs seuils indiqués ou quantiles de niveau scolaire estimé. De fait, les coefficients moyens négatifs observés en début des analyses – sur des régressions linéaires hiérarchiques portant sur la moyenne de l'ensemble (cf. tableaux n°11 à n°18) –, ne font que cacher une réalité qui est en vérité beaucoup plus diverse comme on l'a vu. Elle est en fait, appréciée grâce aux régressions par quantiles, mais aussi, d'une manière indirecte quand on fait des analyses linéaires par catégorie d'école et donc, sur la moyenne de chaque distribution.

11.8 Des élèves faibles davantage sensibles au Bien-être à l'école et des élèves forts plus affectés par la Confiance en soi scolaire

En outre, le graphique n°34 illustre les impacts, par quantile, des conditions basse et moyenne des deux principales dimensions subjectives. Malgré les nuances entre disciplines les impacts du BEE et de la CSS semblent reproduire un patron commun. Les élèves les plus faibles sont davantage affectés par le sentiment de bien-être. En d'autres termes, leurs acquis scolaires semblent plus reliés à cette dimension. En revanche les élèves les plus forts semblent plus à l'abri de ce ressenti. Ces résultats sont, de plus, en phase avec ceux indiqués sous la modélisation par type d'école (cf. annexes), mais ici, ils sont davantage clarificateurs de par les propriétés de la technique d'analyse par quantiles (cf. annexes méthodologiques).

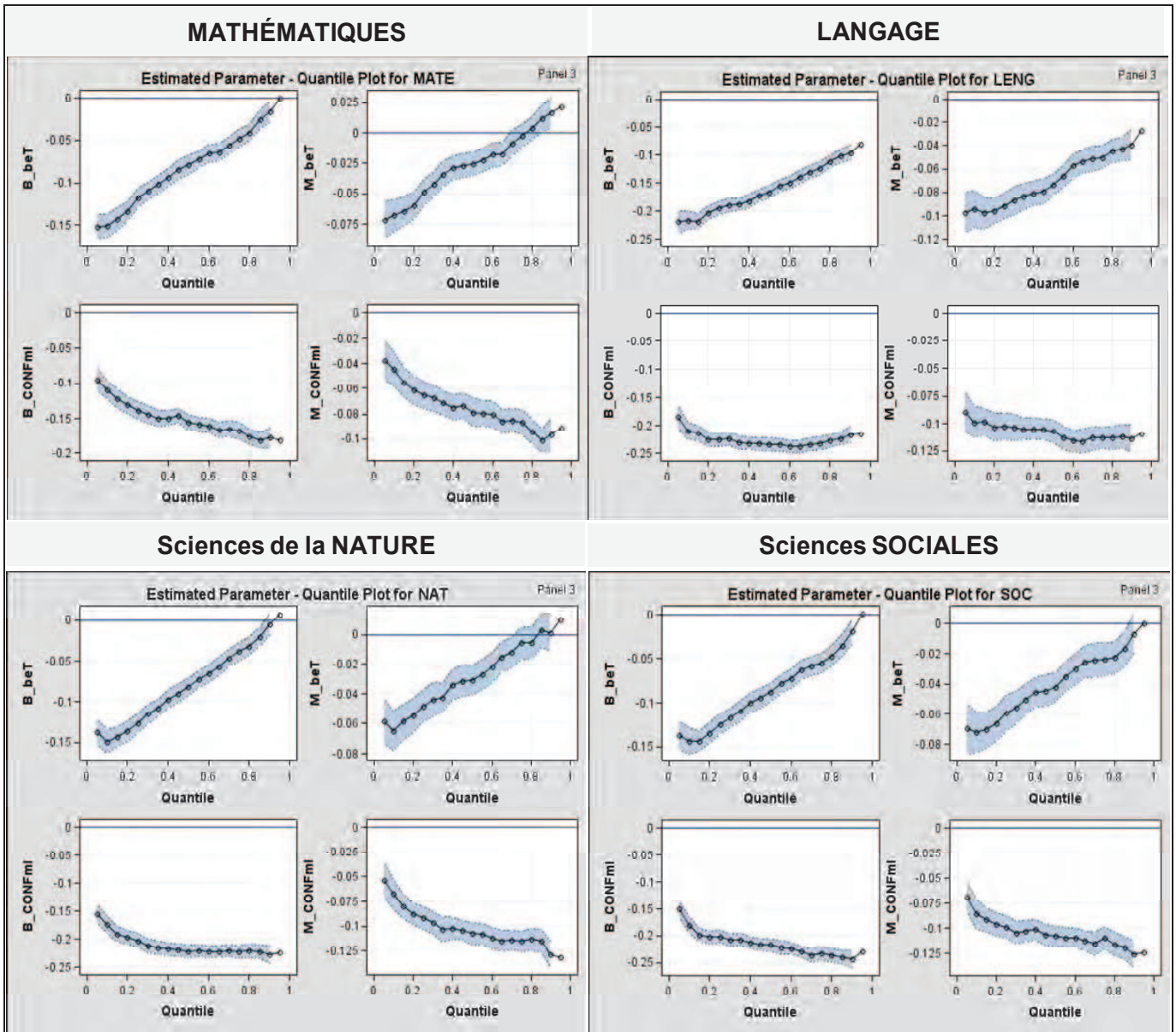
Notons aussi, que l'impact du bien-être est toujours plus fort en langage que dans les autres disciplines. Par exemple, si dans les autres disciplines, les élèves faisant partie des 5% des plus faibles en situation de bas bien-être à l'école sont, en moyenne, sous 15% d'écart-type par rapport aux élèves déclarant un haut BEE, en langage, ces mêmes élèves se distancient de la référence de près de 22% d'écart-type. Plus encore, à l'opposé des autres disciplines qui montrent, dans les quantiles des plus forts, une perte de significativité statistique de la condition de bas BEE, en langage les élèves du quantile +0,95 continuent à se situer, en termes nets, à un score inférieur, en moyenne, de $-0,08\sigma$ par rapport à leurs camarades semblables mais en condition de haut BEE. En ce qui concerne la condition de BEE moyen, celle-ci montre le même modèle d'évolution entre faibles et forts, mais en plus réduit et perdant toute significativité statistique chez les élèves des quantiles supérieurs ($Q > 0,7$) en maths et en sciences de la nature.⁶²¹ Cela peut provenir, encore une fois, des rapports existants entre les dimensions de CSS et de BEE chez les élèves les plus forts et qui semblent moins indépendants qu'ailleurs. Pour leur part, les modalités basse et moyenne de CSS – toujours par rapport à la condition de haute CSS –, montrent des impacts toujours négatifs et significatifs avec une taille variable selon les disciplines mais toujours

⁶²¹ Toutefois, la condition de BEE moyen montre une légère exception avec des gains positifs à partir du quantile 0,85 situés à la limite de la signification statistique (à $p < 0,05$). Ces gains seraient réduits ($\approx +0,01\sigma$).

appréciable (entre $-0,09\sigma$ et $-0,04\sigma$ pour la seconde et entre $-0,24\sigma$ et $-0,13\sigma$ pour la première).

Graphique n°34

Impacts des conditions basse et moyenne de BEE et de CSS (comparées à la respective condition haute) sur différents quantiles de la distribution des scores aux tests par discipline (Modèles n°14). (2004 - 8^{ème} grade)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : chaque image représente en abscisse les élèves organisés par quantiles allant des plus faibles (Q=0,05) aux plus forts (Q=0,95). En ordonnées nous avons la taille des coefficients d'impact de chacune des variables considérées. Ces coefficients peuvent se lire comme proportion d'écart-type des scores aux tests par rapport à la modalité de référence. Pour chaque quadrant (i.e. discipline) les variables sont rangées de la manière suivante : en haut on trouve les conditions de Bas BEE, puis de BEE Moyen, et en bas, on trouve, de gauche à droite et respectivement, celles de Basse CSS et de CSS Moyenne. Sur chaque plan nous avons les coefficients estimés pour chaque quantile entourés de ses limites respectives de confiance (à $p < 0,05$). La valeur zéro en ordonnée signifie absence d'impact statistiquement significatif.

Ainsi, ces deux conditions dessinent des courbes descendantes qui montrent une croissance de l'impact de la CSS au fur et à mesure que l'on se situe du côté des élèves scolairement les plus forts. En maths, ceci serait particulièrement frappant et pourrait doubler la taille des coefficients entre les quantiles extrêmes, sachant que cet effet reste un peu plus réduit que dans les autres disciplines. La seule exception à cette tendance à l'accroissement des impacts est le langage, dont les courbes sont, soit plutôt plates (condition de CSS moyenne), soit, très légèrement en forme de « U » (condition de CSS basse). Cette dernière passe, en effet, de $-0,19\sigma$ pour le quantile 0,05, à $-0,24\sigma$ chez le quantile 0,6, pour remonter à $-0,22\sigma$ à partir du quantile 0,85. La situation est un tout petit peu semblable en sciences sociales et en sciences de la nature, quoi que de manière presque imperceptible.

En termes généraux, cela confirme que les élèves les plus forts se voient plus affectés dans leurs acquis par les sentiments d'autoévaluation qu'ils entretiennent sur eux-mêmes. En revanche, les élèves les plus faibles semblent plus contrôler cette relation en termes relatifs. Peut-être, ceci découle de la présence des mécanismes d'autoprotection du soi (cf. chapitre n°4) qui ternissent, du coup, la relation réciproque entre acquis et évaluation du soi académique. Ainsi, par exemple, les élèves appartenant au premier décile en termes de niveau académique (les 10% d'élèves les plus faibles) et qualifiés en condition de bas BEE (i.e. dans le tiers inférieur de cette échelle), montrent une perte nette, en moyenne, de $-0,22\sigma$ en langage, contre une perte de $-0,10\sigma$ pour les élèves classés au neuvième décile (les 10% d'élèves les plus forts), toujours comparés aux élèves en condition de haut BEE. En maths, les élèves du premier décile, et en condition de basse CSS, montrent une différence nette, en moyenne, de $-0,11\sigma$, contre une perte de $-0,18\sigma$ pour les élèves du neuvième décile, toujours comparés aux élèves en condition de haute CSS.⁶²²

Cela se traduit par le fait que les élèves du quantile 0,1 et se situant à la fois en condition de basse CSS, montrent des différences, par rapport à des élèves aussi faibles qu'eux mais déclarant une CSS haute, qui oscillent entre un tiers et la moitié de celles

⁶²² Notons que, autant le niveau de compétences individuel que celui du groupe, montrent des effets quadratiques augmentant, chacun, le sens positif ou négatif de leur propre impact. Autrement dit, les élèves manifestent d'autant plus de confiance en soi scolaire que leur niveau de compétences estimé est élevé. En revanche, plus le niveau scolaire moyen de la classe est élevé, plus il ternit cette évaluation de soi.

reliant les mêmes conditions mais chez les élèves du quantile 0,90. Ceci vaut pour les disciplines autres que langage sachant que chez cette dernière, ces différences représentent près de 14% d'impact en moins à la faveur des plus faibles.

Au total, nous constatons que les dimensions subjectives maintiennent en général leur cohérence avec les résultats moyens déjà communiqués (i.e. sens et signification des coefficients). Cependant, on apprécie qu'elles changent de manière non négligeable la taille de ces relations, et/ou de ces impacts, selon le niveau scolaire des élèves. Cela renforce le besoin de prêter davantage d'attention au vécu scolaire des un et des autres, ainsi qu'à l'aménagement des ambiances scolaires (chapitres n°4 et n°5). Enfin, bien que nous n'allions pas détailler ces résultats ici, notons que la scolarité moyenne des mères par classe ainsi que son écart-type montrent d'impacts significatifs sur les scores des quatre disciplines pour l'ensemble des quantiles considérés (cf. annexes). Rappelons que ce type de variable est souvent assimilé aux effets de pairs (cf. chapitre n°2) et plus précisément à la présence d'effets de composition (cf. chapitre n°1).

CHAPITRE XII

Les facteurs associés aux pratiques d'étude entraînant de l'interaction entre élèves

Ce chapitre final est consacré aux analyses visant à établir des liens significatifs entre différentes variables et probabilité de se déclarer comme un élève aidant ou aidé, selon le cas. La question qui anime ce chapitre est donc, aussi large que générale. Elle s'interroge sur les facteurs les plus en mesure de rendre compte des propensions systématiques à se comporter d'une manière donnée (i.e. aider ou être aidé), en essayant d'identifier les facteurs purement scolaires et ceux qui proviennent de l'environnement familial dont les élèves sont issus. Certes, nous savons que, dans ce cadre, nous ne pouvons pas échapper à une certaine redondance par rapport aux analyses déjà présentées sur les acquis scolaires, même si les variables prennent, à chaque fois, différentes formes qui les font plus maniables ou lisibles. Pourtant, la démarche ici entreprise vise davantage à comprendre, si, une fois contrôlés certains facteurs fondamentaux, il existe ou non des probables transferts des capitaux entre élèves différemment dotés. De ce fait, le présent chapitre se situe surtout dans le cadre de notre troisième groupe d'hypothèses (cf. chapitre n°7).

Ainsi, pour cerner le phénomène, nous avons construit plusieurs suites de modèles logistiques multiniveaux par pratique et par discipline (avec leurs références respectives mononiveau). Si jusqu'ici nous avons mis en évidence la présence non négligeable de ces pratiques en tant que probables facteurs indépendants reliés aux acquis des élèves, nous avons décidé maintenant d'identifier comme des variables cibles le capital culturel et le capital humain des élèves. Or, nous savons que ces deux facteurs modulent les résultats scolaires comme l'atteste l'unanimité de la littérature nationale et internationale, puis, nos propres résultats (cf. tableaux n°15 à n°18). Donc, si les modalités de ces variables se relient significativement en termes nets aux principales pratiques d'interaction des élèves au moment d'étudier, cela constituerait une manière de savoir s'il existe des transferts probables entre élèves différemment

dotés d'un point de vue culturel et socioéconomique. Bien entendu, quelque soient les résultats face à ces hypothèses, ils viendront à compléter les requêtes vis-à-vis des effets de pairs exposées dans la partie théorique. En effet, notre cadre d'analyse nous permet, malgré ses limitations, de contourner d'autres limitations classiques des analyses sur les effets de pairs, centrées sur la notion de *climat scolaire* et opérationnalisées sur celle des *effets de composition* (cf. chapitres n°1, n°2 et n°3). Nous pouvons donc regarder de près, autant que possible, les rapports d'influence directe entre les élèves sur une grande échelle.

De cette manière, les tableaux n°23 à n°26 s'attardent sur la probabilité d'être un élève aidant, tandis que les tableaux n°27 à n°30 portent sur le fait d'être un élève aidé. Certains aspects rapportés à la qualité des modèles et aux détails par niveau sont expliqués et déployés sur chaque tableau. Toutefois, nous ne rentrerons pas dans les commentaires de ces détails pour nous centrer plutôt sur les résultats généraux sur nos variables cibles. Notons que les distributions, par discipline, de la fréquence de ces pratiques au niveau classe, montre des courbes à allure assez normale (cf. annexes) ce qui constitue une autre manière de regarder les phénomènes vus sur le tableau n°9. Remarquons que nous avons construit des modèles binaires sous la méthode d'analyse multiniveau (cf. annexes). Ceci suppose d'admettre que la probabilité d'avoir une pratique donnée peut varier d'une classe à l'autre et/ou d'une école à l'autre. Pourtant, nous ne nous attarderons pas sur ce sujet, d'autant plus que l'interprétation des coefficients aléatoires n'est pas ici si claire qu'elle l'est chez les modèles linéaires (Bressoux, 2008),⁶²³ et que les variations rencontrées comme étant associées aux deux niveaux supérieurs restent plutôt discrètes (entre 1,8% et 3,1%). Ceci à la seule

⁶²³ Consignons alors qu'à cet égard, les modèles vides ou de référence nous offrent une possibilité pour comparer la distribution des pratiques entre niveaux, sachant que pour ce type de modélisation « *le coefficient de corrélation intra-classe Rho n'a pas de valeur unique* » (p. 411 ; Bressoux, 2008) et que, si l'on peut l'estimer, il doit être pris avec beaucoup de prudence, notamment parce que la littérature ne s'accorde pas sur la valeur informative de cet indice. Rappelons toutefois qu'au moment de décider sur la valeur des pratiques d'étude et d'interaction en tant que variables à part entière, nous avons posé que le phénomène de déclarer l'une ou l'autre pouvait être aussi pensé comme le seuil d'un facteur continu non observé. Bien entendu, cela est le cas des corrélations tétrachoriques estimées (cf. chapitre n°8) mais c'est aussi celui présenté par Bressoux quand il pose que les résidus de niveau 1 de ce facteur non-directement observé suivraient une distribution logistique avec $\mu=0$ et $\sigma^2=\pi^2/3$. Ceci permet alors de calculer une approximation de l'indice de corrélation intra-classe en prenant les coefficients aléatoires issus des modèles comme l'expression de la variance des niveaux supérieurs.

exception de langage dont les niveaux classe et école additionnés cumulent 5,05% de variation pour la pratique d'aider les autres.⁶²⁴

Remarquons enfin que, en plus de variables cibles communiquées dans les tableaux n°23 à n°30, l'ensemble des variables prises en compte et servant de facteurs de contrôle, se classifient en six grands groupes (cf. encadré n°4)⁶²⁵ dont les résultats ne seront pas présentés en détail. Finalement, notons que tous les modèles communiqués ont été rangés par lettre (entre A et J) selon le nombre et type de variables incluses, en partant des modèles vides (i.e. à constantes aléatoires mais sans co-variables). Pour chaque discipline et pratique, notre intérêt principal porte sur les modèles G et I. Si les premiers considèrent les variables individuelles et contextuelles dont nous disposons, les seconds intègrent toutes les familles de facteurs en plus des mesures de performance académique relative et absolue par élève.

La séparation entre les modèles G, puis H et I provient, en effet, du besoin de regarder le comportement de toutes les variables une fois que l'on ajoute ces indices. Certes, ceux-ci sont quelque peu contingents aux autres facteurs, mais ils apportent une information précieuse susceptible de moduler l'impact de nos cibles d'analyse. En d'autres termes, il n'est pas la même chose de trouver que l'impact du capital humain des familles sur un comportement donné, s'exprime directement, ou bien, qu'il le fait par le biais des situations scolaires qu'il aide à produire. Finalement, notons que les Modèles J aussi communiqués, ne sont qu'une extension des modèles antérieurs, mais

⁶²⁴ Notons que, en plus de suivre les recommandations de Bressoux (2008 ; pp. 407-417) nous avons estimé la répartition des variances selon niveau d'une manière approximative en prenant la licence de penser les valeurs dichotomiques comme des valeurs continues. C'est le cas de la Proc NESTED de SAS®, dont les résultats sont notés en annexes (pour les Modèles n°14 du chapitre antérieur). Au total, si l'on compare les deux types d'estimation nous retrouvons des valeurs très semblables (à près de 1% de différence). Ainsi, les deux procédures donnent, selon la discipline, des proportions de variance associée à l'élève oscillant entre 95% et 99% pour le cas de la pratique aider, tandis que pour celui de la pratique être aidé, ces mêmes proportions varient entre 97% et 98%.

⁶²⁵ Ces groupes considèrent, entre autres, les dimensions subjectives rapportées par l'élève, dont une bonne partie de celles-ci ont été prises comme des variables continues avec leurs termes quadratiques respectifs. Nous avons ajouté, aussi, les motivations déclarées pour aller à l'école. En outre, les performances académiques de l'élève vont être considérées en termes de score individuel dans la discipline (indicateur de performances absolues, rapporté donc à la moyenne générale), puis, comme position relative de l'élève au sein de la classe, exprimée en tiers (supérieur et moyen, comparés au bas). Nous avons ajouté aussi l'écart-type des scores par discipline dans la classe, censé capturer l'hétérogénéité académique de celle-ci. Ce sont en effet les modèles notés comme « I » et « J » ceux qui incluront cette mesure d'hétérogénéité académique, car, s'ils acceptent l'inclusion des scores au niveau individuel, il semble équilibré d'accepter la probable influence de cette mesure spécifique au-delà de son proxy hétérogénéité sociale déjà inclus dans les modèles « D » et « G ».

en ajoutant les respectives trois autres pratiques d'étude identifiées et analysées tout au long de notre travail.⁶²⁶

12.1 Les liens avec le capital humain et le statut socioéconomique des familles

La scolarité des mères est notre principal indicateur du niveau socioéconomique dont les élèves disposent (cf. annexes). Les tests de l'impact de cette variable sur les probabilités d'être un élève aidant et d'être un élève aidé donnent des résultats qui semblent converger mais qui mériteraient plus de précisions et d'analyse. Par exemple, quand on regarde l'évolution des coefficients respectifs sur l'ensemble, on apprécie des mouvements contraires selon la pratique. Ainsi, les modèles ne faisant appel qu'aux variables cibles (cf. modèles B) montrent que l'impact brut de la scolarité des mères tend à diminuer légèrement, et en moyenne, la probabilité d'être un élève aidant (significatif à $p < 0,001$ en langage et sciences sociales et à $p < 0,1$ en sciences de la nature). Ceci à l'exception de maths où le rapport brut entre ces deux facteurs est positif et significatif (à $p < 0,001$). C'est-à-dire que, plus la mère de l'élève a fait des années d'études, plus celui-ci a des chances de se déclarer comme élève aidant dans cette discipline. En même temps, et d'une manière davantage claire, cette variable diminue la probabilité d'être un élève aidé (plutôt que de ne pas l'être), et ceci pour les quatre disciplines et de manière constante entre les différents modèles (B à J, tableaux n°27 à n°30). Par exemple, les coefficients *logits* respectifs exprimant les variations de la probabilité d'être aidé en maths passent de -0,01 (modèle B) à -0,02 (modèle G) pour revenir à -0,01 (modèle I). Un patron très semblable est suivi par les autres disciplines, mais sachant que l'impact brut initial, et celui estimé à la fin (cf. modèle I), sont plus élevés qu'en maths, situant la valeur du *logit* à -0,02.

Par ailleurs, la principale différence entre les deux suites de modélisations portant sur les élèves aidants, puis, les aidés, est justement le point d'arrivée défini par nous (i.e.

⁶²⁶ Ces modèles « J » permettent de tester en profondeur la séparation entre la probabilité de déclarer chacune des pratiques. En effet malgré les analyses faites au chapitre n°8 cette séparation restait plutôt inférée. Bien entendu, ces tests touchent à la nature de ces pratiques en tant que variables véritablement différentes les unes des autres, et donc, reliées à des profils d'élève.

les modèles I). De fait, pour prédire un comportement d'élève aidant dans les différentes disciplines, la scolarité des mères devient statistiquement neutre. En revanche, pour prédire le fait d'être un élève aidé, cette variable se montre toujours significative et avec un impact négatif. Cela revient à dire que, en dépit de toutes sortes de contrôles, des élèves semblables, ne se différenciant que sur le nombre d'années de scolarité de leurs mères, auront de chances différentes de se déclarer comme des élèves aidés plutôt que de ne pas le faire. Ainsi, les élèves dont les mères sont moins éduquées auront toujours plus de chances d'être dans cette situation, *ceteris paribus*. Par exemple, un élève dont la scolarité de sa mère est un écart-type (i.e. 3,5 ans) en dessous de la moyenne (10,4 ans), voit augmentée sa probabilité d'être aidé en langage ou en sciences sociales (plutôt que de ne pas l'être), de 1,6%. Cette même augmentation est un peu plus réduite en maths (+0,9%) et en sciences de la nature (+1,3%), mais toutes ces différences restent fort significatives (à $p < 0,000$).

Toutefois, un résultat très important est justement que l'impact de la scolarité des mères sur la probabilité d'aider les autres, passe, avant tout et de manière indirecte, par le niveau académique absolu et relatif des élèves. Du moins, ceci est le cas de trois disciplines sur quatre, et notamment celui de mathématiques. Tout cela est bien illustré par l'évolution des coefficients *logit* associés à la scolarité des mères, notamment à partir des modèles G. En effet, si à ce stade, il s'agit des rapports contrôlés qui sont devenus positifs et significatifs (*logits* de +0,015 en maths, +0,005 en langage, +0,005 en sciences de la nature), ceux-ci se verront annulés dans les modèles H et I. En effet, cela arrive une fois que nous considérons, soit le niveau absolu de l'élève dans la discipline (i.e. le score aux tests) en maths et langage ; soit, son niveau relatif dans la classe pour le cas de sciences de la nature. Notons toutefois que, en sciences sociales, le rapport entre les chances d'être un élève aidant et la scolarité de la mère disparaît du moment où nous intégrons l'ensemble des variables individuelles et de contexte (cf. modèle G).⁶²⁷

⁶²⁷ D'ailleurs, seulement en sciences sociales le signe du coefficient *logit* du modèle I ne devient pas positif. Celui-ci reste toutefois à la limite de la signification statistique (à $p < 0,1$). Ainsi, toutes choses égales par ailleurs dans cette discipline, les élèves avec des mères plus instruites ont une moindre tendance à aider leurs camarades. Ceci constitue le résultat inverse de ce que l'on peut apprécier chez les autres matières (cf. modèles I des Tableaux n°23 à n°25). Pourtant, ces deux tendances restent très légères et leur signification s'efface totalement avec l'incorporation des autres pratiques d'étude (cf. modèles J des Tableaux n°23 à n°26).

En outre, les résultats vus dans les tableaux n°27 à n°30 semblent confirmer, à peu près, que les aidés sont des élèves dont le capital humain disponible chez eux, et plus largement le niveau socioéconomique où ils évoluent, sont inférieurs en moyenne à ceux de leurs camarades qui ne se déclarent pas de la sorte. Plus encore, ce constat s'avère vrai même à conditions contrôlées considérant le niveau scolaire des élèves. Pourtant, eu égard la plus ou moins claire neutralité de cette variable vis-à-vis de la probabilité d'être un élève aidant, il devient difficile de conclure, indiscutablement, à un transfert direct et net de capitaux depuis les mieux lotis vers les plus démunis de ce point de vue. Certes, ce transfert semble exister bel et bien, mais il s'exprimerait surtout à partir des variables scolaires qui se traduisent par le simple fait que les meilleurs élèves ont toujours plus de probabilités nettes d'aider leurs camarades. Cependant, l'existence des transferts plus directs n'est pas exclue pour d'autres variables quelque peu différentes du niveau socioéconomique des élèves.

12.2 Les rapports entre le capital culturel et les comportements d'entraide

En ce qui concerne notre deuxième variable cible, nous avons décidé de la présenter en cinq catégories, comparant quatre modalités d'élèves dont leurs familles disposent de plus de dix livres à la maison – i.e. 11 à 50, 51 à 100, 101 à 200, et plus de 200 – avec ceux qui ont entre zéro et dix (i.e. 31,3% de la population). Commençons par noter que les résultats rencontrés dans le cas de cet indicateur du capital culturel sont davantage lisibles et constants que dans le cas du capital humain. Pourtant, des différences entre disciplines se dessinent. Par exemple, si l'effet vis-à-vis du comportement aidant est toujours plus important en maths et de moindre taille en langage, l'inverse s'avère vrai dans le cas des élèves aidés.

12.2.1 Les chances d'être un élève aidant augmentent systématiquement avec le capital culturel

D'abord, dans le cas des élèves aidants, nous pouvons noter qu'autant la signification des coefficients *logit* que leurs signes, indiquent que, même après différentes sortes de contrôle, il existe bel et bien un effet du capital culturel sur ce comportement. En

d'autres termes, il y a toujours une probabilité majeure d'être un élève aidant (plutôt que de ne pas l'être) quand on est mieux loti de ce point de vue. Par exemple, si dans les modèles bruts (B), les coefficients *logit* respectifs de la modalité supérieure du capital culturel oscillent entre +0,36 en maths, +0,19 en langage, +0,24 en sciences de la nature et +0,27 en sciences sociales, ils diminuent respectivement, à +0,29, +0,19, +0,20 et +0,20, chez les modèles G. Rappelons que ces derniers considèrent l'ensemble des variables contextuelles et individuelles hors le niveau scolaire des élèves. Cela signifie des différences nettes estimées de +7,1%, +4,7%, +4,9% et de +5,0% de probabilités de devenir aidant pour un élève à haut capital culturel (>200 livres) comparé à un élève semblable sur tous les autres variables, mais dont sa famille possède un bas niveau de capital culturel (≤ 10 livres).

En outre, dans le cas de la modalité moyenne de cette variable, c'est-à-dire celle qui est immédiatement supérieure à la référence (i.e. 11 à 50 livres), ces évolutions correspondent, par discipline, à +0,15 en maths, +0,04 en langage, +0,05 en sciences de la nature et +0,08 en sciences sociales (cf. modèles B). Ces valeurs diminuent ensuite, respectivement, à +0,10, +0,03, +0,03 et +0,04 chez les modèles G. Ceci se traduit par des différences nettes dans la probabilité d'être un élève aidant, équivalentes à +2,46%, +0,81%, +0,64% et 1,06% (respectivement significatives à $p < 0,000$, $p < 0,05$, $p < 0,1$ et $p < 0,05$), toujours par rapport à la catégorie inférieure.

Néanmoins, quand nous ajoutons la position relative de l'élève (cf. modèles H), tous ces coefficients *logit* diminuent sensiblement leur taille – près de la moitié, voire plus dans certains cas, notamment en maths – et la modalité moyenne de capital culturel (entre 11 et 50 livres) perd sa signification partout, sauf en maths. Cela revient à dire que dans ces disciplines, les élèves à capital culturel moyen ont des chances semblables d'aider leurs camarades que celles de leurs collègues à bas capital culturel, toutes choses égales par ailleurs. Ainsi, l'effet du niveau scolaire relatif de l'élève semble l'emporter sur la catégorie intermédiaire du capital culturel. Ceci montre donc que les élèves placés dans le tiers supérieur de la classe, mais aussi ceux dans la position moyenne, ont des chances significativement beaucoup plus importantes d'aider leurs camarades (plutôt que de ne pas le faire), toujours par rapport aux élèves placés dans

le tiers inférieur des classes vis-à-vis des performances par discipline.⁶²⁸ Finalement, quand nous ajoutons le niveau scolaire absolu des élèves visant à expliquer le comportement d'élève aidant (cf. modèles I), les coefficients *logit* pour toutes les disciplines diminuent encore plus. Conséquemment, ils voient leurs significations affectées. Toutefois, les trois modalités hautes (à >51 livres) restent en général significatives (à $p < 0,05$ pour la plupart, à $p < 0,1$ pour certaines, et à $p < 0,000$ pour les modalités supérieures en langage, maths et sciences sociales). Encore une fois, seulement en maths la modalité de capital culturel moyen maintient sa signification statistique (*logit* de +0,04, significatif à $p < 0,05$).

Tout cela entraîne deux grands constats : d'abord, une partie de l'effet du capital culturel sur la propension à devenir élève aidant s'exerce par le biais du niveau scolaire relatif. On garde toutefois, le sens de cette relation, c'est-à-dire, que les mieux lotis en termes scolaires déclarent ceci significativement plus souvent que les plus démunis. Ensuite, même en contrôlant à la fois le niveau scolaire absolu et le niveau relatif des élèves par classe, on apprécie que ceux qui possèdent plus de capital culturel ont toujours plus de chances d'être des élèves aidants (plutôt que de ne pas l'être), par rapport à leurs camarades les moins lotis. Et ceci, rappelons-le, à score comparable. Qui plus est, l'inclusion des autres pratiques d'étude (cf. modèles J) n'altère guère ces constats. Bien au contraire, le fait d'ajouter les autres pratiques d'étude redonne, dans tous les cas, de la signification statistique (à $p < 0,05$ ou $p < 0,000$). Ceci à l'exception des sciences de la nature où la modalité moyenne de capital culturel (39,6% des effectifs) devient significative à $p < 0,1$, montrant toujours un effet positif sur la probabilité d'être un élève aidant.

Le constat de ces différences, entre les modèles I et J, indique que la perte antérieure de signification semblerait plutôt liée au fait que ce segment d'élèves (i.e. à capital culturel moyen), déclare plus souvent d'autres pratiques d'étude que celle d'aider leurs camarades. Certainement, nous ne pouvons pas départager si cela tient à une moindre

⁶²⁸ Nous ne communiquons pas le détail des Modèles H, mais disons par exemple, qu'en maths cela se traduit par des *logits* de +0,39 pour la condition moyenne et de 1,12 pour les élèves du tiers supérieur. Ceci revient à dire que ces élèves ont, respectivement, des chances (i.e. Odds Ratio) moyennes 1,48 et 3,05 plus importantes de se déclarer comme étant des élèves aidants plutôt que de ne pas le faire, ceci à caractéristiques données. En langage ces rapports (Modèles H) seraient de 1,02 et 1,5 tandis qu'en sciences sociales et sciences de la nature ils se situent autour de 1,16 et 1,66 respectivement, indiquant toujours que les élèves moyens et ceux du tiers supérieur dans les classes ont significativement plus de chances d'aider leurs camarades.

sollicitation de la part des autres ou à une moindre disposition de la part d'eux. Mais, quoi qu'il en soit, une fois qu'on considère l'ensemble des variables contrôles possibles ici, nous voyons que la relation entre le comportement aidant et le capital culturel de l'élève reste assez univoque et clair, autant d'un point de vue du sens des effets que de leur importance sous forme de signification statistique.

D'ailleurs, de manière assez consistante, tous ces résultats montrent l'existence des très probables transferts de capitaux entre élèves (i.e. scolaires et culturels). Ceci revient à dire que, même à score comparable et toutes choses égales par ailleurs, les 29% d'élèves du 8^{ème} grade au Chili en 2004, avec plus de capital culturel, ont davantage de probabilités d'aider leurs camarades que les élèves des 31,2% les plus démunis vis-à-vis de cette variable. Sachant que la littérature atteste que ces facteurs véhiculent d'autres caractéristiques (e.g. capitaux scolaires en termes de pratiques d'étude, compétences métacognitives, etc.), ce résultat redouble d'importance.

Au total, nous avons trouvé qu'un élève possédant un haut niveau de capital culturel (i.e. entre 101 et 200 livres chez soi) a, en termes bruts, 1,44 fois plus de chances qu'un élève à bas capital culturel (i.e. <10 livres) de déclarer qu'il aide ses camarades en maths. Une fois contrôlé l'ensemble des facteurs sociaux, scolaires et contextuels, ce rapport diminue à 1,08 fois plus de chances, mais il ne perd pas pour autant sa significativité (à $p < 0,000$). En langage ces rapports de chances passent respectivement de 1,14 à 1,06, tandis qu'en sciences de la nature et en sciences sociales ils passent, respectivement, de 1,20 et 1,25 à 1,05 et 1,06. Ils restent tous significatifs, et ils récupèrent même un peu de taille quand on intègre les autres pratiques d'étude dans les modèles (cf. tableaux n°23 à n°26).

Un constat tout à fait semblable, encore plus marqué, s'avère vrai pour la catégorie des élèves détenteurs du plus haut niveau de capital culturel (i.e. >201 livres), mais aussi pour la catégorie haute intermédiaire (i.e. entre 51 et 100 livres) ; tandis que pour la catégorie d'élèves intermédiaire (i.e. entre 10 et 50 livres) l'effet du capital culturel s'avère significatif seulement en maths. Pourtant, encore une fois, rappelons que pour toutes les disciplines, ces coefficients augmentent en valeur et deviennent même significatifs, une fois que l'on intègre les autres pratiques d'étude pour expliquer la probabilité d'être un élève aidant (cf. Modèles J). Ce dernier point renforce le constat

que les élèves se servent des différentes pratiques d'étude selon les capitaux scolaires qu'ils possèdent. Il confirme aussi les séparations par profil établies au début de nos analyses.

12.2.2 Posséder davantage de capital culturel diminue la probabilité de se déclarer comme un élève aidé

Dans le cas du comportement d'élève aidé, les modalités de capital culturel montrent des tendances tout à fait similaires au cas antérieur, mais dans le sens inverse. Cela signifie que, plus l'élève a du capital culturel, plus ses chances de se déclarer comme étant aidé par ses camarades se voient réduites. Qui plus est, même atténués, ces rapports restent significatifs au fur et à mesure que l'on ajoute des variables de contrôle. C'est notamment le cas en langage et en sciences sociales pour les trois modalités de capital culturel le plus hautes (>51 livres). Toutefois, en maths et en sciences de la nature la modalité moyenne de cette variable montre, dans les différents modèles, une signification très réduite ou nulle pour expliquer ledit comportement, tandis qu'en mathématiques seulement la modalité la plus haute perd de la signification à partir du modèle I (cf. tableau n°27).

Nous apprécions que, de même qu'avec la probabilité d'être aidant, l'inclusion du niveau scolaire absolu et relatif des élèves capture une large partie de l'impact du capital culturel sur la diminution des chances d'être aidé. De fait, les élèves dans des meilleures positions relatives et absolues en termes académiques, qui, on le sait, possèdent en moyenne plus de capital culturel que les autres (cf. tableaux n°15 à n°18), s'écartent d'une manière assez importante du fait de se reconnaître comme des élèves aidés. Par exemple, si nous estimons en Odds Ratio moyens les chances d'occurrence d'un tel comportement, on voit, qu'en maths, les élèves dont leurs familles disent avoir entre 51 et 100 livres à la maison, diminuent, en moyenne et toutes choses égales par ailleurs (cf. modèles I), de 0,96 fois leurs chances d'être des élèves aidés (plutôt que le contraire). Cette même catégorie diminue de telles chances de 0,91 en langage, tandis qu'en sciences de la nature et en sciences sociales, ce rapport est de 0,94 fois. Cela revient à dire que les élèves dans cette condition ont, en moyenne, -1% des probabilités d'être aidés en maths, -2,3% en langage, -1,46% en sciences de la nature et -1,59% en

sciences sociales. Ces diminutions, malgré leur apparence réduite, sont toutes significatives. Notons que chez la catégorie la plus haute la diminution des probabilités peut aller jusqu'à -5% en langage, -4% en sciences sociales et -3% en sciences de la nature, tandis qu'elle n'est pas significative en maths (-0,58% en moyenne), ce qui rappelle le caractère assez répandu de cette pratique pour cette discipline.

Au total, il est intéressant de noter que les élèves ayant un capital culturel intermédiaire (i.e. entre 10 et 51 livres à la maison familiale) ont autant des chances de se déclarer comme étant aidés que les élèves à bas capital culturel (<10 livres), ceci en mathématiques et en sciences de la nature. En revanche, en langage et en sciences sociales, ce sont ces derniers qui ont toujours plus de probabilités de se déclarer dans une telle condition. Toutes les autres catégories de capital culturel s'éloignent significativement de la probabilité de se déclarer comme des élèves aidés. Et cela, même après contrôle par le niveau scolaire de l'élève, c'est-à-dire, plus ce dernier est élevé (en termes relatifs ou absolus), moins l'élève a une probabilité importante de se déclarer aidé. Ainsi, par exemple, un élève avec un capital culturel assez haut (entre 101 et 200 livres chez lui) aura, en termes bruts, 0,91 fois moins de chances de se déclarer comme aidé en mathématiques, en relation à un élève à bas capital culturel (<10 livres). En langage, ce rapport de chances sera de 0,83 tandis qu'en sciences de la nature et en sciences sociales, sera, respectivement, de 0,92 et 0,87. Ensuite, une fois appliqué un ensemble de contrôles aux modèles multivariés, ces rapports vont diminuer, respectivement, à 0,96, 0,87, 0,94 et 0,93 mais sans perdre jamais leur significativité statistique (cf. tableau n°32).

Tableau 23

Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève aidant.
Mathématiques (8^{ème} Grade - 2004)

	Mod A	Mod B	Mod C	Mod D	Mod E	Mod F	Mod G	Mod H	Mod I	Mod J								
	Vide		Enseignant-Étab. (+B)	Enseign.+ Classe+Étab. (+B)	Vars. Indiv SUBJ (+B)	Vars. Indiv Socio-Scolaires (+B)	TOUTES (B à F)	TOUTES (+ Position relative de l'élève)	Model H (+ Score)	Model I (+ Autres Pratiques)								
	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign						
Partie Fixe	-0.93	0.01	***	-1.22	0.018	***	-0.82	0.073	***	-2.33	0.038	***	-1.42	0.103	***	-0.39	0.111	***
Constante				0.01	0.002	***	0.03	0.002	***	0.01	0.002	***	0.004	0.002	ns	0.00	0.002	ns
Années Scolarité Mère				0.15	0.012	***	0.17	0.012	***	0.09	0.013	***	0.04	0.013	***	0.06	0.014	***
Entre 11 et 50 Livres (Réf <10)				0.22	0.015	***	0.26	0.015	***	0.16	0.016	***	0.07	0.017	***	0.05	0.017	***
Entre 51 et 100 Livres (Réf <10)				0.36	0.020	***	0.41	0.021	***	0.27	0.021	***	0.14	0.022	***	0.08	0.022	***
Entre 101 et 200 Livres (Réf <10)				0.36	0.021	***	0.41	0.022	***	0.27	0.022	***	0.13	0.023	***	0.04	0.024	*
Plus de 200 Livres (Réf <10)																		
Statistiques d'ajustement	1033782	1034984	1035410	1035718	1075327	1037244	1077038	1090134	1093156	1140286								
MMN	229840	229589	229685	230188	229808	229421	230010	229649	227744	217869								
Generalized Chi-Square	0.99	0.98	0.98	0.99	0.99	0.98	0.99	0.98	0.98	0.93								
Gener Chi-Square / DF																		
R ² de Nagelkerke	-	0.004	0.006	0.008	0.149	0.013	0.153	0.196	0.210	0.342								
c (Prédictivité)	-	0.53	0.54	0.55	0.71	0.56	0.71	0.74	0.74	0.82								
-2 Log V (**)	(278494.0)	277766	277521	277117	252960	276422	252171	244251	241553	214995								
Test de H & L (Chi2)	-	23.68	4.42	12.59	39.06	38.33	29.92	18.53	25.05	498.39								
Test de H & L (prob)	-	0.001	0.817	0.127	0.000	0.000	0.000	0.018	0.002	0.000								

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : le coefficient *logit* exprimant la relation entre la probabilité d'être un élève aidant les autres en maths et la scolarité de la mère de l'élève est de +0.004 (significatif à p<0,05) quand on contrôle par l'ensemble de variables (Modèle H). (***) Le -2Log V (ou L) noté comme référence entre parenthèses ne correspond pas stricto sensu à un modèle à constantes aléatoires. Pourtant il est la référence pour tous les autres modèles. Signification statistique : *** = p<0,000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

Tableau 24

Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidant. Langues (8^{ème} Grade - 2004)

	Mod A	Mod B	Mod C	Mod D	Mod E	Mod F	Mod G	Mod H	Mod I	Mod J																		
	Vide	Cibles	Enseignant-Étab. (+B)	Enseign.+ Classe+Étab. (+B)	Vars. Indiv SUBJ (+B)	Vars. Indiv Socio-Scolaires (+B)	TOUTES (B a F)	TOUTES (+ Position relative de l'élève)	Model H (+ Score)	Model I (+ Autres Pratiques)																		
	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign																
Prob. Moyenne AIDANT (Lang) = 27% n=234590																												
Constante	-1.01	0.01	***	-0.82	0.047	***	0.05	0.081	ns	-1.37	0.037	***	-0.92	0.023	***	-0.43	0.089	***	-0.59	0.089	***	-0.81	0.099	***	0.31	0.111	**	
Années Scolarité Mère				0.04	0.012	***	0.01	0.002	***	-0.02	0.002	***	0.03	0.012	**	0.005	0.002	**	0.001	0.002	ns	0.00	0.002	ns	0.00	0.002	ns	
Partie Fixe				0.08	0.015	***	0.08	0.012	***	0.00	0.013	ns	0.07	0.015	***	0.03	0.013	**	0.01	0.013	ns	0.02	0.013	ns	0.03	0.014	**	
Entre 11 et 50 Livres (Réf <10)				0.13	0.022	***	0.15	0.015	***	0.03	0.016	*	0.09	0.016	***	0.09	0.016	***	0.06	0.016	***	0.05	0.016	**	0.06	0.018	***	
Entre 51 et 100 Livres (Réf <10)				0.19	0.023	***	0.20	0.022	***	0.05	0.023	**	0.12	0.022	***	0.13	0.023	***	0.07	0.023	**	0.06	0.024	**	0.09	0.026	***	
Entre 101 et 200 Livres (Réf <10)				0.27	0.023	***	0.31	0.023	***	0.10	0.023	***	0.18	0.023	***	0.19	0.024	***	0.13	0.024	***	0.09	0.024	***	0.09	0.026	***	
Plus de 200 Livres (Réf <10)																												
Statistiques d'ajustement																												
MMN	1055516	1055640	1056802	1057454	1081251	1056079	1083167	1085154	1088512	1156973																		
-2 Res Log Pseudo-Likelihood	228361	228378	228879	229787	227489	228150	228320	227984	228223	213458																		
Generalized Chi-Square	0.97	0.97	0.97	0.98	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97																		
Gener Chi-Square / DF																												
(réf mononiveau) Statistiques d'ajust																												
Modls LOGISTIQUES																												
Test de H & L (Chi2)	-	0.005	0.014	0.023	0.111	0.007	0.121	0.129	0.138	0.338																		
Test de H & L (prob)	-	0.54	0.56	0.58	0.68	0.54	0.69	0.69	0.70	0.81																		
-2 Log V (**)	(272855.6)	272047	270509	269071	254183	271796	252416	251053	249406	210712																		
Test de H & L (Chi2)	-	121.01	4.92	18.59	64.11	117.43	66.13	61.28	31.84	388.24																		
Test de H & L (prob)	-	0.000	0.766	0.017	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000																		

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Signification statistique : *** = p<0,000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

Tableau 25

Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidant.
Sciences de la nature (8^{ème} Grade - 2004)

	Mod A	Mod B	Mod C	Mod D	Mod E	Mod F	Mod G	Mod H	Mod I	Mod J										
Prob. Moyenne																				
AIDANT (Scs. NAT) = 21%																				
n=234724																				
	Vide	Cibles	Enseignant-Étab. (+B)	Enseign.+ Classe+Étab. (+B)	Vars. Indiv SUBJ (+B)	Vars. Indiv Socio-Scolaires (+B)	TOUTES (B à F)	TOUTES (+ Position relative de l'élève)	Model H (+ Score)	Model I										
	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit										
	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE										
	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign										
Constante	-1.32	0.01	***	-1.38	0.043	***	-2.24	0.041	***	-1.78	0.094	***	-1.57	0.102	***	-0.57	0.112	***		
Années Scolarité Mère	-0.003	0.002	*	0.01	0.002	***	-0.01	0.002	***	0.000	0.002	ns	0.000	0.002	ns	0.00	0.002	ns		
Partie Fixe																				
Entre 11 et 50 Livres (Réf <10)	0.05	0.013	***	0.07	0.013	***	0.08	0.013	***	0.04	0.013	*	0.00	0.014	ns	0.01	0.014	ns	0.02	0.015
Entre 51 et 100 Livres (Réf <10)	0.11	0.016	***	0.15	0.017	***	0.17	0.017	***	0.05	0.017	**	0.09	0.017	***	0.09	0.017	***	0.04	0.018
Entre 101 et 200 Livres (Réf <10)	0.19	0.023	***	0.24	0.023	***	0.26	0.023	***	0.09	0.024	***	0.14	0.024	***	0.14	0.024	***	0.04	0.025
Plus de 200 Livres (Réf <10)	0.24	0.024	***	0.31	0.024	***	0.33	0.024	***	0.14	0.025	***	0.20	0.025	***	0.20	0.025	***	0.08	0.025
Constantes Niv Classe (ErreurStd)	0.05	0.005		0.04	0.005		0.04	0.005		0.03	0.005		0.03	0.005		0.03	0.005		0.04	0.005
Constantes Niv Établissement (ErreurStd)	0.07	0.005		0.06	0.005		0.05	0.005		0.05	0.005		0.04	0.005		0.04	0.005		0.04	0.005
Statistiques d'ajustement MMN	1090592	1090957	1091748	1092563	1125357	1091707	1126753	1129800	1131475	1194407										
-2 Res Log Pseudo-Likelihood	228549	228327	228539	229475	228758	228214	229134	228994	228514	213037										
Gener Chi-Square / DF	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.90										
R ² de Nagelkerke	-	0.001	0.004	0.009	0.109	0.003	0.114	0.122	0.128	0.295										
c (Prédicthvité)	-	0.52	0.54	0.55	0.68	0.53	0.69	0.70	0.70	0.80										
-2 Log V (**)	(243794.4)	243666	243165	242415	226611	243332	225867	224427	223533	194047										
Test de H & L (Chi2)	-	17.52	15.68	11.17	24.83	10.50	16.75	13.04	7.05	232.53										
Test de H & L (prob)	-	0.025	0.047	0.192	0.002	0.232	0.033	0.111	0.531	0.000										

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Signification statistique : *** = p<0,000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

Tableau 26

Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidant.
Sciences sociales (8^{ème} Grade - 2004)

	Mod A	Mod B	Mod C	Mod D	Mod E	Mod F	Mod G	Mod H	Mod I	Mod J					
Prob. Moyenne															
AIDANT (Soc. SOC) = 22%															
n=232006															
	Vide	Cibles	Enseignant-Étab. (+B)	Enseign.+ Classe+Étab. (+B)	Vars. Indiv SUBJ (+B)	Vars. Indiv Socio-Scolaires (+B)	TOUTES (B à F)	TOUTES (+ Position relative de l'élève)	Model H (+ Score)	Model I (+ Autres Pratiques)					
	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit	Logit					
	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE	StdE					
	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign	Sign					
Constante	-1.27	0.01	***	-1.31	0.019	***	0.00	0.002	**	-1.41	0.106	***	-0.44	0.117	***
Années Scolarité Mère				0.08	0.013	***	0.01	0.002	***	-0.01	0.002	***	-0.003	0.002	ns
Partie				0.13	0.016	***	0.10	0.013	***	0.07	0.013	***	0.02	0.014	ns
Entre 11 et 50 Livres (Réf <10)				0.22	0.022	***	0.17	0.016	***	0.05	0.017	**	0.04	0.017	**
Entre 51 et 100 Livres (Réf <10)				0.27	0.023	***	0.28	0.023	***	0.10	0.023	***	0.08	0.023	***
Entre 101 et 200 Livres (Réf <10)							0.34	0.023	***	0.14	0.024	***	0.13	0.025	***
Plus de 200 Livres (Réf <10)										0.26	0.023	***	0.10	0.025	***
Constantes Niv Classe (Erreur-Std)	0.05	0.05	0.05	0.04	0.04	0.04	0.04	0.04	0.04	0.05	0.05	0.05	0.04	0.04	0.08
Constantes Niv Établissement (Erreur-Std)	0.07	0.07	0.06	0.05	0.05	0.06	0.06	0.06	0.06	0.07	0.07	0.07	0.04	0.04	0.04
Statistiques d'ajustement	MMIN														
-2 Res Log Pseudo-Likelihood	1070217	1070654	1071549	1072214	1104928	1071523	1106318	1109203	1110441	1173643					
Generalized Chi-Square	225842	225616	225940	226726	225732	225483	226080	225789	225461	207593					
Gener Chi-Square / DF	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.89					
R ² de Nagelkerke	-	0.001	0.005	0.010	0.112	0.004	0.117	0.126	0.130	0.308					
c (Prédictivité)	-	0.52	0.54	0.55	0.69	0.53	0.69	0.70	0.70	0.81					
-2 Log V (**)	(245947.6)	245778	245133	244472	228332	245345	227465	226003	225332	193790					
Test de H & L (Chi2)	-	16.00	22.56	14.27	25.20	9.66	14.98	21.79	14.24	346.75					
Test de H & L (prob)	-	0.067	0.004	0.075	0.001	0.289	0.060	0.005	0.076	0.000					

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Signification statistique : *** = p<0,000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

Tableau 27

Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidé.
Mathématiques (8^{ème} Grade - 2004)

	Mod A	Mod B	Mod C	Mod D	Mod E	Mod F	Mod G	Mod H	Mod I	Mod J
Prob. Moyenne										
AIDÉS (Maths) = 41%										
n=233170										
	Vide	Cibles	Enseignant-Étab. (+B)	Enseign.+ Classe+Étab. (+B)	Vars. Indiv SUBJ (+B)	Vars. Indiv Socio-Scolaires (+B)	TOUTES (B à F)	TOUTES (+ Position relative de l'élève)	Model H (+ Score)	Model I (+ Autres Pratiques)
	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign	Logit Stde Sign
Partie	-0.39 0.01 ***	-0.31 0.017 ***	-0.46 0.037 ***	-0.66 0.075 ***	0.08 0.031 **	-0.60 0.020 ***	-0.65 0.082 ***	-0.44 0.083 ***	-0.81 0.096 ***	0.13 0.112 ns
Fixe	-0.01 0.001 ***	-0.01 0.001 ***	-0.01 0.002 ***	-0.02 0.002 ***	-0.01 0.002 ***	0.00 0.002 **	-0.02 0.002 ***	-0.012 0.002 ***	-0.01 0.002 ***	-0.01 0.002 ***
	0.01 0.011 ns	0.01 0.011 ns	-0.01 0.011 ns	-0.02 0.011 **	0.00 0.011 ns	0.01 0.011 ns	-0.01 0.011 ns	0.01 0.011 ns	0.00 0.011 ns	0.03 0.012 **
	-0.06 0.014 ***	-0.09 0.014 ***	-0.09 0.014 ***	-0.11 0.014 ***	-0.06 0.014 ***	-0.06 0.014 ***	-0.09 0.015 ***	-0.04 0.015 **	-0.04 0.015 **	-0.02 0.017 ns
	-0.10 0.019 ***	-0.10 0.019 ***	-0.14 0.020 ***	-0.15 0.020 ***	-0.09 0.020 ***	-0.10 0.019 ***	-0.13 0.020 ***	-0.06 0.020 **	-0.04 0.020 *	0.00 0.023 ns
	-0.12 0.020 ***	-0.12 0.020 ***	-0.16 0.021 ***	-0.18 0.021 ***	-0.10 0.021 ***	-0.13 0.021 ***	-0.15 0.021 ***	-0.07 0.021 ***	-0.02 0.022 ns	-0.02 0.024 ns
Constantes Niv Classe	0.05	0.05	0.05	0.04	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.10
(Erreur Sid)	0.004	0.004	0.004	0.004	0.004	0.004	0.004	0.004	0.004	0.006
Constantes Niv Établissement	0.06	0.06	0.05	0.04	0.06	0.05	0.04	0.04	0.05	0.06
(Erreur Sid)	0.004	0.004	0.004	0.004	0.004	0.004	0.003	0.003	0.004	0.005
Statistiques d'ajustement	997130	997420	997751	997889	1005584	1000269	1009076	1012077	1014780	1067369
MMN	229813	229741	229908	230184	229684	229810	230107	229915	228955	215927
	0.99	0.98	0.99	0.99	0.98	0.99	0.99	0.99	0.98	0.93
R ² de Nagelkerke	-	0.000	0.005	0.009	0.043	0.019	0.065	0.079	0.089	0.306
c (Prédictivité)	-	0.51	0.54	0.55	0.60	0.57	0.63	0.64	0.65	0.78
-2 Log V (**)	(315539.4)	315477	314603	313905	307916	312200	303943	301371	299677	255601
Test de H & L (Chi2)	-	11.15	3.39	7.99	25.98	23.52	74.19	39.63	36.60	1522.57
Test de H & L (prob)	-	0.193	0.908	0.435	0.001	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Signification statistique : **** = p<0,000 ; *** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; ** = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

Tableau 28

Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidé.
Langage es (8^{ème} Grade - 2004)

	Mod A	Mod B	Mod C	Mod D	Mod E	Mod F	Mod G	Mod H	Mod I	Mod J																									
	Prob. Moyenne																																		
	AIDÉS (Lang) = 33%																																		
	n=234590																																		
Vide	Enseignant-Étab. (+B)	Cibles	Enseign.+ Classe+Étab. (+B)	Vars. Indiv SUBJ (+B)	Vars. Indiv Socio-Scolaires (+B)	TOUTES (B à F)	TOUTES (+ Position relative de l'élève)	Model H (+ Score)	Model I	Model J (+ Autres Pratiques)																									
	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign																							
Constante	-0.72	0.01	***	-0.48	0.018	***	-0.60	0.042	***	-0.73	0.080	***	-0.54	0.033	***	-0.73	0.021	***	-1.25	0.086	***	-1.11	0.087	***	-1.08	0.096	***	0.09	0.115	ns					
Années Scolarité Mère																																			
Partie Fixe																																			
Entre 11 et 50 Livres (Réf <10)																																			
Entre 51 et 100 Livres (Réf <10)																																			
Entre 101 et 200 Livres (Réf <10)																																			
Plus de 200 Livres (Réf <10)																																			
Constantes Niv Classe (Erreur-Std)	0.06			0.06			0.05			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.10	
Constantes Niv Établissement (Erreur-Std)	0.06			0.06			0.05			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06			0.06	
Statistiques d'ajustement	1024841			1025630			1026192			1033662			1035823			1026730			1035823			1037448			1039011			230505			214560			1107027	
MMIN	230441			230318			230792			230358			230574			230358			230574			230572			230505			230505			230505			214560	
	0.98			0.98			0.98			0.98			0.98			0.98			0.98			0.98			0.98			0.98			0.98			0.91	
R ² de Nagelkerke	-			0.002			0.010			0.038			0.052			0.009			0.052			0.059			0.064			0.064			0.064			0.317	
c (Prédictivité)	-			0.52			0.55			0.60			0.62			0.55			0.62			0.62			0.63			0.63			0.63			0.80	
-2 Log V (**)	(298529.0)			298198			296882			292015			289589			297027			289589			288403			287445			287445			287445			237797	
Test de H & L (Chi2)	-			16.48			7.00			17.37			8.12			18.31			8.12			14.56			14.74			14.74			14.74			864.85	
Test de H & L (prob)	-			0.036			0.537			0.026			0.422			0.019			0.422			0.068			0.065			0.065			0.065			0.000	

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Signification statistique : *** = p<0,000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

Tableau 30

Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidé.
Sciences sociales (8^{ème} Grade - 2004)

		Mod A	Mod B	Mod C	Mod D	Mod E	Mod F	Mod G	Mod H	Mod I	Mod J		
		Vide		Enseignant-Étab. (+B)	Enseign.+ Classe+Étab. (+B)	Vars. Indiv SUBJ (+B)	Vars. Indiv Socio-Scolaires (+B)	TOUTES (B à F)	TOUTES (+ Position relative de l'élève)	Model H (+ Score)	Model I (+ Autres Pratiques)		
		Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign	Logit	StdE	Sign
Prob. Moyenne													
AIDÉS (Sec. SOC) = 27% n=232006													
Partie	Constante	-1.00	0.01	***	-0.88	0.079	***	-0.64	0.033	***	-0.99	0.022	***
	Années Scolarité Mère	-0.79	0.018	***	-0.84	0.040	***	-0.02	0.002	***	-0.01	0.002	***
	Entre 11 et 50 Livres (Réf <10)	-0.02	0.002	***	-0.02	0.002	***	-0.03	0.012	**	-0.03	0.012	**
	Entre 51 et 100 Livres (Réf <10)	-0.03	0.012	**	-0.05	0.012	***	-0.10	0.016	***	-0.10	0.016	***
	Entre 101 et 200 Livres (Réf <10)	-0.10	0.015	***	-0.12	0.016	***	-0.08	0.016	***	-0.10	0.016	***
	Plus de 200 Livres (Réf <10)	-0.14	0.022	***	-0.17	0.022	***	-0.11	0.022	***	-0.14	0.022	***
		-0.23	0.024	***	-0.26	0.024	***	-0.20	0.024	***	-0.24	0.024	***
Partie	Constantes Niv Classe	0.05	0.05		0.04	0.04		0.05	0.05		0.05	0.05	
	(Erreur Std)	0.005	0.005		0.004	0.004		0.005	0.005		0.005	0.005	
Partie	Constantes Niv Établissement	0.05	0.05		0.04	0.04		0.06	0.04		0.05	0.04	
	(Erreur Std)	0.004	0.004		0.004	0.004		0.004	0.004		0.004	0.004	
Statistiques	-2 Res Log Pseudo-Likelihood	1038891	1039503		1039928	1045096		1046747	1048471		1049978	1115849	
d'ajustement	Generalized Chi-Square	227597	227496		227878	227220		227662	227546		227295	206940	
MMIN	Gener Chi-Square / DF	0.98	0.98		0.98	0.98		0.98	0.98		0.98	0.89	
(réf mononiveau)	R ² de Nagelkerke	-	0.002		0.004	0.024		0.032	0.038		0.042	0.277	
Statistiques d'ajust	c (Prédictivité)	-	0.52		0.53	0.58		0.59	0.60		0.61	0.78	
Modifs LOGISTIQUES	-2 Log V (**)	(272254.3)	271984		271559	268434		267121	266051		265403	222951	
	Test de H & L (Chi2)	-	7.80		11.89	17.37		1.75	10.39		8.12	1360.63	
	Test de H & L (prob)	-	0.453		0.156	0.026		0.988	0.239		0.422	0.000	

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur. Signification statistique : *** = p<0,000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

12.3 Le rôle modulateur du contexte et la relation des dimensions subjectives avec les pratiques d'entraide

Un résultat assez frappant dans le cas des élèves aidants (cf. tableaux n°23 à n°26) est que les signes négatifs (i.e. une diminution de la probabilité d'être un élève aidant chez ceux qui ont des mères plus scolarisées), indiqués par les modèles B, E et F, en langage, sciences sociales et sciences de la nature, ne sont appréciables qu'en absence des variables contextuelles. Cela semble nous rappeler que les élèves plus favorisés sont placés plus souvent dans des ambiances dont l'entraide semblerait, en gros, moins habituelle (e.g. tableau n°9). Effectivement, quand on ajoute les variables de niveau établissement, c'est-à-dire, les ressources disponibles le et type d'école (cf. modèles C), mais aussi, quand on intègre les caractéristiques de la classe et celles de l'enseignant par discipline (cf. modèles D), le mouvement des coefficients *logit* sur la probabilité d'être aidant tend à s'aligner dans un sens contraire à celui trouvé en brut (cf. modèles B). Cela montrerait que l'inclusion des caractéristiques environnementales où les élèves évoluent se traduit par le fait que chaque année supplémentaire de scolarité de la mère augmente la probabilité qu'un élève puisse aider ses camarades (plutôt que de ne pas le faire). Au contraire, chez les élèves aidés (cf. tableaux n°27 à n°30), ces mêmes variables auraient un effet inverse, tout en diminuant la probabilité de se déclarer comme étant aidé par les autres (plutôt que de ne pas le faire). Néanmoins, cette tendance à moduler les coefficients *logit* s'avère davantage plus modérée que dans le cas des élèves aidants. De fait, les coefficients ne changent jamais de signe. A l'opposé, chez les élèves aidants, les *logits* estimés, non seulement arrivent à changer de sens quand on contrôle les facteurs contextuels (cf. langage, sciences de la nature et sciences sociales), ils deviennent aussi, beaucoup plus significatifs et voient leur taille multipliée par deux, voire par trois ou plus.

Au total, ces deux groupes de variables (individuelles et contextuelles) vont moduler dans des sens opposés, les rapports entre les années de scolarité de la mère et les comportements étudiés. Effectivement, les caractéristiques individuelles, notamment les dimensions dites subjectives du vécu scolaire, tirent vers le bas la taille des coefficients les approchant de zéro dans les deux cas considérés (e.g. comparer les modèles C et D avec les modèles E et F dans les tableaux n°23 à n°30). En même temps,

les facteurs contextuels de niveau classe et école montrent l'effet contraire. Ainsi par exemple, chez les élèves aidants, les modèles E (cf. dimensions subjectives) montrent des coefficients *logit* pour la scolarité des mères, respectivement, de -0,02, -0,01 et -0,01 en langage, sciences de la nature et sciences sociales ; tandis que les modèles D (caractéristiques de l'école, de la classe et de l'enseignant) montrent des valeurs *logits* respectivement équivalentes à +0,01, +0,02 et +0,02. Chez les élèves aidés, ces rapports dévoilent, autant une augmentation de la taille des coefficients *logit* sur les modèles D (à -0,03 en langage et -0,02 chez les autres cas), qu'une diminution de celles-ci sur les modèles E (à -0,02 en sciences sociales et -0,01 pour le reste).

Certainement, pour tirer quelques conclusions plus profondes à cet égard il faudrait davantage analyser l'évolution des coefficients rapportés aux caractéristiques des classes, enseignants et écoles. Mais notons tout de même que les résultats trouvés pour nos variables cibles semblent provenir, du moins en partie, de l'interaction des pratiques étudiées avec la présence de certaines caractéristiques des publics scolaires. En fait, notons qu'une modulation assez importante en taille et signification apparaît entre les modèles C et D dans le cas des élèves aidants (cf. tableaux n°23 à n°26). Bien entendu, ceci réclame davantage d'approfondissement pour mieux comprendre la relation entre les différentes variables contextuelles et les possibles effets de suppression entre les unes et les autres. Cela reste particulièrement valable pour des variables socioéconomiques, qui, on le sait, sont très liées aux caractéristiques des écoles et se répartissent très inégalement entre établissements (cf. annexes). Toutefois, pour le moment, nous retiendrons l'usage des variables contextuelles comme des facteurs de contrôle, en nous centrant davantage sur les résultats des variables cibles.

Au total, les probabilités qu'un élève d'avoir un comportement donné vis-à-vis de ces deux pratiques, semble dépendant des conditions environnantes mais surtout des caractéristiques propres, dont les dimensions subjectives semblent jouer le rôle majeur. En effet, si l'apport explicatif associé à nos variables cibles dans les deux cas semble assez réduit (cf. coefficients R^2 de Nagelkerke, tableaux n°23 à n°30), il faut avouer que les facteurs les plus fortement liés aux deux comportements analysés, appartiennent, sans aucun doute, à la famille des dimensions subjectives. Celle-ci recouvre, pour les quatre disciplines, une proportion assez élevée de la variance modélisée que nous utilisons ici comme référence. Ainsi, pour le cas des élèves aidants, les R^2 des modèles

E représentent, respectivement, 70%, 80%, 85% et 86% de la variance des modèles I en maths, langage, sciences de la nature et sciences sociales. En revanche, cette même proportion est un peu plus réduite dans les analyses portant sur les élèves aidés (respectivement, 49%, 59%, 58% et 56%). Toutefois, rappelons que les variances totales modélisées pour ces derniers cas sont considérablement inférieures par rapport aux quatre suites de modèles sur les élèves aidants. Autrement dit, il est plus difficile d'expliquer, à partir des variables dont nous disposons, le comportement d'élève aidé que celui d'élève aidant. Ceci ne semble pas étranger aux différences dans la présence de ces pratiques chez l'ensemble de la population (cf. tableau n°1).

Finalement, et d'un point de vue des variables individuelles de contrôle (subjectives et socio-scolaires) nous apprécions que celles-ci capturent une partie des effets reliés à la scolarité des mères. Les dimensions subjectives, tout en apportant plus de valeur explicative aux modèles, restent la source la plus importante de contrebalancement des modulations associées aux effets contextuels sur l'impact des années de scolarité des mères sur la probabilité d'être un élève aidant et sur celle d'être un élève aidé. Nous allons donc commenter pour la suite les variables les plus importantes associées à ces comportements déclarés (cf. tableaux n°31 et n°32).

12.4 Différents facteurs socio-scolaires influant les pratiques d'entraide

Maintenant, si l'on s'attarde un peu sur l'impact des autres groupes de variables (socio-scolaires, contextuelles, subjectives, etc.) nous pouvons constater certains résultats d'intérêt vis-à-vis des comportements étudiés. Ceci est illustré, respectivement, dans les tableaux n°31 et n°32 présentant chacun un détail des modèles I par discipline. Bien sûr, on y ajoute d'emblée un nouveau rappel des résultats pour nos variables cibles, mais cette fois-ci, mises dans un contexte plus large.

12.4.1 Élèves forts et faibles sont partagés selon leurs chances d'aider ou d'être aidés

D'abord, à l'aide des respectifs coefficients *logit*, nous apprécions les caractéristiques purement scolaires, passées et présentes des élèves,⁶²⁹ et leur relation avec les deux comportements étudiés. Une certaine symétrie assez logique apparaît entre les deux cas. Nous avons, en effet, déjà vu que les élèves qui termes absolus, mais aussi relatifs, obtiennent des meilleurs résultats à l'école ont, à caractéristiques données, significativement plus de chances de devenir des élèves aidants, et à la fois, de ne pas être des élèves aidés. Ainsi, respectivement en maths, langage, sciences de la nature et sciences sociales, les élèves moyens dans leurs classes, auront 1,26, 1,21, 1,20 et 1,24 fois plus de chances d'aider leurs camarades plutôt que de ne pas le faire. Ceci quand on les compare aux élèves placés dans le tiers inférieur de chaque classe, par discipline. En même temps, les élèves des tiers supérieurs auront des chances 1,70, 1,50, 1,38 et 1,46 fois plus importantes que ces derniers pour exprimer le même comportement. En revanche, pour se déclarer comme étant aidés, les élèves dans ces mêmes catégories entretiennent des rapports de chances nets, respectivement, de 0,93, 0,92, 0,94 et 0,91, puis, de 0,77, 0,79, 0,86 et 0,83 fois moins des probabilités de devenir des élèves aidés (plutôt que de ne pas l'être) pour chacune des disciplines. Cela signifie que les élèves supposés comme étant moyens et forts dans leurs respectives classes, ont entre 13% et 4% des probabilités en plus d'être des élèves aidants, comparés à des élèves semblables mais considérés ici comme faibles dans leurs classes. En même temps, ils ont entre 7% et 2% des probabilités en moins de devenir des élèves aidés, toujours comparés aux élèves faibles en termes relatif, toutes autres choses étant égales par ailleurs. Notons au passage, que les élèves moyens semblent, en termes relatifs et par rapport à leurs camarades plus forts ou faibles, moins portés à être aidants, et à la fois, moins porté aussi à être aidés. On conforte aussi, indirectement, les impressions de Wilkinson et Fung (2002 ; cf. chapitre n°1 et n°3) dans le sens que les élèves moyens semblent moins déterminés et moins affectés que les autres par les phénomènes d'entraide.

⁶²⁹ Notons que, seulement à des fins illustratives, nous avons déplacé la caractéristique socio-scolaire « condition de redoublement » à ce nouveau groupe. Toutefois, celle-ci a gardé sa place originale dans les suites des analyses et modèles présentés dans les tableaux n°23 à n°30.

De manière cohérente avec ceci, le niveau absolu des élèves (i.e. leurs scores aux tests nationaux) montre des relations univoques par rapport aux chances de devenir un élève aidant et/ou un élève aidé quelque soit la discipline. Un aspect tout à fait intéressant est la forme quadratique de ces impacts, illustrant deux faits. D'une part, une croissance/diminution relative des chances de se déclarer comme élève aidant/aidé quand on a des scores très bas (par rapport aux élèves moyens), et d'autre part, une croissance/diminution très importante de ces chances pour des scores positifs (i.e. en dessus de la moyenne), notamment s'ils sont assez hauts. Finalement, notons que l'impact des variables reliées au niveau scolaire des élèves est toujours plus important en maths que dans les autres disciplines.

Pour sa part, la condition d'élève redoublant ajoute une diminution additionnelle des chances d'être un élève aidant. Ce rapport reste significatif (à $p < 0,05$) et valable pour toutes les disciplines. Pourtant, il s'exprime de manière plus marquée en maths (OR moyen égal à 0,84) et en sciences sociales (OR=0,89), qu'en sciences de la nature (OR=0,95) ou en langage (OR=0,93). Un résultat, quelque peu surprenant, est donné par le fait qu'être redoublant diminue aussi la probabilité d'être aidé en maths, et ceci de manière assez importante et significative (OR=0,92). D'ailleurs, cette variable se montre tout à fait neutre en sciences sociales et sciences de la nature vis-à-vis des probabilités nettes de se déclarer comme un élève aidé. Enfin, seulement en langage nous apprécions une augmentation significative de cette probabilité de par le fait d'avoir redoublé auparavant. Ceci, avec 1,08 fois plus de chances d'être un élève aidé chez les redoublants comparés à des élèves semblables mais non-redoublants.

12.4.2 Les caractéristiques des familles ne semblent pas neutres vis-à-vis de l'entraide à l'école

Toujours au niveau élève et du côté des variables sociodémographiques notées sur les tableaux n°31 et n°32, nous pouvons dire, d'abord, qu'il n'existe pas un impact net important dérivé du fait d'être passé par le préscolaire. Ceci vaut pour les deux comportements analysés, bien que le fait d'être aidé montre quelques nuances

discrètes.⁶³⁰ En revanche, nous trouvons des effets assez significatifs et plutôt constants de la part de deux caractéristiques familiales : avoir au moins un frère et vivre dans un foyer en couple. Ainsi, les chances d'être un élève aidant augmentent entre 1,12 et 1,06 fois, selon la discipline, si l'élève a de la fratrie (cf. 78% des effectifs). De plus, ces chances augmentent aussi pour le cas de se déclarer comme étant un élève aidé (entre 1,04 et 1,09 fois plus). Pour sa part, le type de famille montre un impact différent selon le comportement dont il s'agit. Si le fait de se trouver dans un foyer non-couple diminue, toutes choses égales par ailleurs, de 1% les chances d'être un élève aidant en langage et mathématiques (tout en se montrant neutre chez les autres disciplines), il augmente entre 1% et 2% les chances de devenir un élève aidé. Ceci de manière significative pour tous les cas. Ces deux résultats montreraient que le fait d'avoir recours à l'entraide est favorisé par certaines caractéristiques qui vont au delà des capitaux humains et culturels des familles mais qui peuvent être reliées à ceux-ci, comme c'est le cas du type de famille (cf. annexes). Pour sa part, la fratrie et son effet significatif et positif dans les deux cas pourrait indiquer que les élèves qui ont plus des chances de pratiquer la demande d'aide et/ou le fait de donner de l'aide, seraient davantage portés à avoir ces mêmes comportements vis-à-vis de leurs camarades de classe et d'école.⁶³¹

12.4.3 Les filles ont systématiquement plus des chances de déclarer être aidées

En outre, le genre reste une variable qui mérite des approfondissements postérieurs dans sa relation aux pratiques d'entraide. Pour le moment notons que le fait d'être une fille diminue, en termes nets, les chances moyennes d'être aidant en sciences sociales (plutôt que de ne pas l'être), tout en les augmentant en langage et en maths. En langage, cela se traduit donc par des probabilités supérieures en moyenne de 1,3% à la faveur des filles comparées aux garçons (cf. modèle I). Notons qu'à l'exception de cette dernière discipline, l'inclusion des variables subjectives mais aussi contextuelles

⁶³⁰ En effet, la probabilité d'être aidé en sciences de la nature ($\hat{\alpha} p < 0,05$) et en sciences sociales ($\hat{\alpha} p < 0,1$) s'accroît du fait d'avoir passé par le préscolaire.

⁶³¹ Hélas, il ne nous est pas permis d'écarter totalement la possibilité que les élèves aient répondu positivement au fait de donner et/ou de recevoir de l'aide (cf. chapitre n°8), tout en pensant à leurs frères et sœurs.

module grandement l'effet du genre en diminuant, voire renversant, sa condition négative au départ (cf. modèles F).⁶³² Le constat de ces évolutions et différences entre disciplines reste assez intéressant en soi, puisqu'il indique que si les filles sont moins portées à être aidantes à première vue (cf. graphique n°12), à l'exception de langage, cette situation semble passer, en partie ou totalement, par d'autres facteurs tels que la confiance en soi ou l'appui des parents ressenti.

Enfin, à l'opposé de ce qu'on vient de noter, en ce qui concerne la probabilité de se déclarer comme élève aidé plutôt que de ne pas le faire, les coefficients reflétant l'impact du genre restent assez stables d'un modèle à l'autre. De fait, ils indiquent toujours des impacts positifs, significatifs et importants en taille. De cette manière, toujours par comparaison aux garçons et à conditions équivalentes, le fait d'être une fille augmente, en moyenne, entre +4,2% et +10,2% les probabilités de se déclarer comme étant aidé, selon la discipline (cf. tableaux n°32).

12.5 Le contexte : des faibles différenciations mais des effets bien présents

Par rapport aux variables contextuelles de niveau classe et établissement, nous avons déjà noté qu'elles ajoutent peu de variance expliquée sur les comportements étudiés. Cela se reflète, bien entendu, dans des coefficients à taille discrète et avec une signification statistique parfois instable. Pourtant, plusieurs impacts restent ou deviennent significatifs une fois que l'on contrôle le niveau scolaire des élèves. Ainsi, suivant les tableaux n°31 et n°32, nous pouvons apprécier que les caractéristiques de la classe jouent un rôle explicatif non négligeable.

12.5.1 Le faible impact des facteurs associés à l'enseignant

En ce qui concerne les variables associées à l'enseignant, les caractéristiques des maîtres ne semblent pas jouer un rôle significatif pour expliquer les deux

⁶³² Remarquons qu'un résultat assez important est l'évolution de l'impact du genre sur la probabilité d'être un élève aidant en maths. De fait, il change de signe — *logit* de -0,09 qui passe à +0,15 entre le modèle F et le modèle I —. Toutefois, ce même rapport devient neutre en sciences de la nature.

comportements. En revanche, leurs attentes montrent une direction générale assez marquée, à quelques exceptions près. Si les modalités hautes de cette variable réduisent les chances d'être un élève aidant, elles semblent augmenter celles d'être aidé. Du côté des pratiques, la couverture des programmes scolaires ne montre pas des patrons distinguables ni d'impacts constants pour toutes les disciplines. Notons, toutefois, qu'en maths les modalités moyenne et haute de cette variable diminuent la probabilité d'être aidant, tandis qu'elles augmentent les chances d'être aidé. Il n'est donc pas exclu, que ceci soit rapporté à la qualité de l'enseignant. En revanche pour devenir un élève aidant en sciences de la nature, l'effet n'est guère distinguable de zéro, mais montre une tendance à diminuer les chances des deux comportements. Pour cette même discipline, on trouve une tendance semblable permettant de prédire les chances d'être un élève aidé, cette fois-ci de manière assez significative bien que discrète (OR autour de +0,96). Cela indiquerait que dans les classes à couverture moyenne et haute la tendance est, dans les deux sens, à une moindre collaboration entre élèves, tandis que dans les classes défaillantes, on pourrait s'attendre à trouver, surtout, plus d'élèves aidés à conditions équivalentes.

Du côté des clusters des pratiques enseignantes en cours, on trouve des rapports le plus souvent non significatifs, étant ainsi difficile de dégager des patrons qu'indiquent plus de chances de devenir élève aidant ou bien élève aidé à partir des situations plus ou moins systématiques de la part des pratiques de travail des enseignants (cf. tableaux n°31 et n°32). Ceci, à l'exception de sciences sociales et quelque peu en sciences de la nature, où les enseignants qui déclarent avoir recours à davantage de pratiques, y compris l'usage plus ou moins assidu du travail en groupe, augmentent les chances d'un élève donné de se déclarer comme étant aidé par ses camarades, mais aussi, de dire qu'il les aide. Toutefois, en mathématiques, on apprécie que les enseignants déclarant utiliser davantage des pratiques semblent moins pousser leurs élèves à se déclarer comme des élèves aidés (à $p < 0,05$), ceci par comparaison aux enseignants avec un profil des pratiques peu défini. Ceci pourrait indiquer une certaine réponse de la part des élèves à la plus ou moins possible défaillance associée à cette dernière catégorie de professeurs. Autrement dit, ces élèves auraient plus tendance à demander de l'aide (comparés à ceux qui ont un enseignant avec davantage de pratiques) parce que l'enseignement délivré serait d'une moindre qualité.

Toujours est-il, qu'au total, nous devons admettre que les facteurs reliés à l'enseignant ne servent peu ou pas à comprendre pourquoi un élève adopte ou non un comportement d'entraide et d'interaction générale avec ses camarades. Nous ne sommes, hélas, pas trop loin des aux résultats bruts notés sur les graphiques n°14 et n°15.

12.5.2 Le type d'établissement

Finally, nous communiquons les coefficients nets selon notre typologie d'établissements et prenant toujours comme référence le secteur public non-sélectif. Ainsi, pour le comportement aidant nous apprécions peu d'effets différents de zéro (à $p < 0,05$) et il reste très difficile de dégager une tendance. Notons, toutefois, que le secteur privé payant montre des effets forts sur les chances d'être un élève aidant, mais qui opposent mathématiques aux trois autres disciplines. Effectivement, si un élève du privé payant a, par rapport à un autre élève semblable mais placé dans le secteur public non-sélectif, 3% de probabilités nettes en moins de devenir aidant en maths, il a entre +2% et +3% de le devenir en langage (à $p < 0,1$) ou dans les deux autres disciplines (à $p < 0,05$). En revanche, dans le cas des élèves aidés, cette modalité reste neutre, tandis que l'on apprécie une évidente augmentation des chances de se déclarer comme élève aidé dans toutes les catégories du secteur subventionné (privé ou public) qui font appel à la sélection académique à l'entrée. Ceci à l'exception du public sélectif en sciences sociales. Ainsi, dans le privé subventionné sélectif, sans ou avec FP, on compte des chances de 1,11 et 1,10 fois plus importantes de se déclarer, respectivement, comme étant aidé en maths, et de 1,15 et 1,14 fois plus en langage, et de 1,18 et 1,15 fois plus pour les deux autres matières. Cela se traduit par des probabilités plus élevées d'entre 1% et 4%, toujours par rapport à des élèves semblables mais scolarisés dans le public non-sélectif. Dans le secteur public sélectif on verra des chances 1,09 fois plus importantes de se déclarer aidé (plutôt que de ne pas le faire) pour toutes les disciplines, sauf, en sciences sociales comme cela a été déjà indiqué (cf. tableau n°31). En revanche, dans le même secteur et pour la même discipline on apprécie des moins fortes chances nettes ($OR=0,94$) de se déclarer aidant (cf. tableau n°32). Enfin, même si avec des coefficients plus réduits en taille, le secteur privé subventionné non-sélectif avec FP montre de plus fortes chances que leurs élèves se déclarent, toutes choses

égales par ailleurs, comme des élèves aidés pour toutes les disciplines à l'exception de maths (cf. tableau n°32).

Bien entendu, ces résultats invitent à trouver des explications dans l'organisation et le travail des établissements en général. D'un autre côté, il se peut que consciemment ces écoles fassent appel à des techniques d'entraide ou du moins suggèrent ceci à leurs élèves (e.g. de demander de l'aide aux autres). D'autre côté, sans pour autant être contradictoire avec le point précédant, il se peut que la pression ressentie par les élèves dans ces établissements, où l'on sait que les classes sont plus chargées (cf. annexes), indique que le besoin et la débrouille invitent plus souvent aux élèves dans ces établissements à demander de l'aide à leurs camarades. Ceci irait en phase avec ce qu'on a trouvé par rapport à la taille des classes mais aussi vis-à-vis d'autres caractéristiques qui sont plus souvent rencontrés chez ce type d'école, comme la couverture haute des programmes ou des attentes plus élevées chez les enseignants (cf. annexes). Ces caractéristiques seraient, par ailleurs, significativement et positivement liées aux acquis (cf. tableaux n°15 à n°18). Finalement, quand on contrôle les autres pratiques (cf. modèles J; cf. annexes) ce sont les coefficients de ces établissements sélectifs (et pas ceux des autres) qui s'accroissent. Ceci indique, qu'une fois prises en compte les autres pratiques principales d'étude, les élèves placés dans ce type d'école, ont plus de chances de rapporter ce comportement.

Tableau 31

Détail des résultats par discipline : Modèles I - élèves aidants (8^{ème} grade 2004)

ÉLÈVES AIDANTS (Modèles I)		MATHS			LANGAGE			Scs. de la NATURE			Scs. SOCIALES		
		Logit	StdE	Sign.	Logit	StdE	Sign.	Logit	StdE	Sign.	Logit	StdE	Sign.
CIBLES	Années Scolarité Mère	0 00	0 002	ns	-0 001	0 002	ns	-0 003	0 002	ns	-0 004	0 002	**
	Entre 11 et 50 Livres	0 04	0 013	**	0 02	0 013	ns	0 01	0 014	ns	0 02	0 014	ns
	Entre 51 et 100 Livres	0 05	0 017	**	0 05	0 016	**	0 04	0 018	**	0 04	0 017	**
	Entre 101 et 200 Livres	0 08	0 022	***	0 06	0 024	**	0 04	0 025	*	0 06	0 024	**
	Plus de 200 Livres	0 04	0 024	*	0 09	0 024	***	0 08	0 025	**	0 10	0 025	***
SCOLAIRES	Position dans la classe (Moyenne)	0 23	0 017	***	0 19	0 017	***	0 18	0 018	***	0 21	0 018	***
	Position dans la classe (Haute)	0 52	0 023	***	0 40	0 023	***	0 32	0 024	***	0 38	0 025	***
	Redoublant	-0 08	0 017	***	-0 05	0 015	**	-0 06	0 017	***	-0 04	0 017	**
	Score discipline (SIMCE 2004)	0 37	0 012	***	0 02	0 011	**	0 10	0 012	***	0 07	0 012	***
	Score (carré)	0 17	0 005	***	0 17	0 004	***	0 13	0 005	***	0 11	0 005	***
SUBJECTIVES	Confiance en Soi Scolaire	0 30	0 007	***	0 32	0 007	***	0 33	0 007	***	0 32	0 007	***
	CSS (carré)	0 05	0 005	***	0 06	0 004	***	0 05	0 005	***	0 05	0 005	***
	Appui des Parents	0 07	0 006	***	0 10	0 006	***	0 15	0 007	***	0 15	0 007	***
	Appui (carré)	0 03	0 005	***	0 01	0 005	**	0 05	0 005	***	0 05	0 005	***
	Bien-être à l'école	0 05	0 006	***	0 06	0 006	***	0 09	0 006	***	0 09	0 006	***
	BEE (carré)	-0 02	0 004	***	-0 01	0 004	**	-0 01	0 004	ns	-0 01	0 004	*
	Aime la Discipline (Niv2)	0 41	0 020	***	0 18	0 020	***	0 35	0 022	***	0 28	0 022	***
	Aime la Discipline (Niv3)	1 14	0 022	***	0 73	0 021	***	0 86	0 023	***	0 81	0 023	***
	Lui Importe la Discipline (Niv3)	0 01	0 013	ns	0 00	0 012	ns	0 12	0 013	***	0 14	0 013	***
	Rapport aux Prof (Maths/Lang)	0 11	0 007	***	0 11	0 007	***						
	Étudie Discipl >= 'des fois' Hebdo	0 22	0 011	***	0 36	0 011	***	0 37	0 011	***	0 40	0 012	***
	Croit ira SupTECH	-0 05	0 018	**	-0 09	0 017	***	-0 03	0 018	*	-0 04	0 018	**
	Croit ira UNIV	0 14	0 015	***	0 14	0 015	***	0 11	0 016	***	0 12	0 016	***
SOCs.	Fille	0 15	0 012	***	0 05	0 011	***	0 004	0 012	ns	-0 03	0 012	**
	Foyer NON Couple	-0 02	0 011	**	-0 02	0 011	**	0 01	0 012	ns	-0 01	0 012	ns
	A au moins 1 Frère/Sœur	0 11	0 013	***	0 06	0 013	***	0 07	0 014	***	0 07	0 014	***
CLASSE	Taille de la Classe	-0 01	0 001	***	-0 01	0 001	***	-0 01	0 001	***	-0 01	0 001	***
	MOY Années Scol Mères (-i)	-0 05	0 006	***	-0 09	0 006	***	-0 07	0 006	***	-0 06	0 006	***
	% Classe (-i) Bas BEE	0 24	0 063	***	0 40	0 061	***	0 25	0 064	***	0 31	0 063	***
	% Classe (-i) Haute CSS	-0 14	0 060	**	-0 05	0 058	ns	0 02	0 060	ns	-0 03	0 061	ns
	STD Années Scol Mères (-i)	-0 01	0 012	ns	-0 01	0 013	ns	0 00	0 013	ns	0 00	0 013	ns
	Écart-Type Score (Classe -i)	-0 25	0 051	***	-0 02	0 050	ns	-0 19	0 049	***	-0 32	0 053	***
ENSEIGNANTS	Attentes SupTECH	-0 04	0 018	**	-0 04	0 016	**	-0 02	0 017	ns	-0 05	0 018	**
	Attentes UNIV	-0 09	0 026	***	-0 07	0 024	**	-0 06	0 023	**	-0 04	0 025	ns
	Couvert Prog MOYENNE	-0 05	0 016	**	-0 02	0 016	ns	-0 02	0 017	ns	-0 01	0 017	ns
	Couvert Prog HAUTE	-0 07	0 019	***	-0 01	0 019	ns	-0 03	0 018	*	0 01	0 020	ns
	Plusieurs PRATs (PM)	0 02	0 018	ns									
	PRATs Indiv (PM)	-0 02	0 015	ns									
	Tradit PRATs (PScN)							0 01	0 017	ns			
	Plusieurs PRATs (PScN)							0 04	0 020	**			
	Plusieurs PRATs (PL / PScS)				0 03	0 025	ns				0 03	0 022	ns
	PRATs Indiv (PL / PScS)				0 02	0 021	ns				0 09	0 027	***
PRATs Group (PL / PScS)				0 00	0 025	ns				0 04	0 020	**	
ÉTABS.	MUNIS	0 004	0 030	ns	-0 05	0 029	*	-0 05	0 033	ns	-0 06	0 030	**
	PSUBV NS NFP	0 02	0 028	ns	0 01	0 032	ns	0 04	0 030	ns	0 05	0 032	*
	PSUBV NS FP	0 01	0 025	ns	-0 01	0 024	ns	0 05	0 026	*	0 01	0 026	ns
	PSUBV S NFP	0 00	0 041	ns	-0 06	0 038	ns	-0 03	0 041	ns	-0 01	0 041	ns
	PSUBV S FP	-0 02	0 024	ns	-0 03	0 023	ns	0 03	0 025	ns	0 00	0 025	ns
	Privé PAYANT	-0 12	0 048	**	0 09	0 045	*	0 12	0 048	**	0 10	0 046	**

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : l'impact de la variable Score aux tests augmente en moyenne la probabilité d'être un élève aidant en maths (plutôt que de ne pas l'être), de +0,37 logit pour chaque écart-type de différence dans le score en maths. Signification statistique : *** = p<0,0000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1. (PL= Professeur de Langage et ainsi). (n≈233200).

Tableau 32

Détail des résultats par discipline : Modèles I - élèves aidés (8^{ème} grade 2004)

ÉLÈVES AIDÉS (Modèles I)		MATHS			LANGAGE			Scs. de la NATURE			Scs. SOCIALES		
		Logit	StdE	Sign.	Logit	StdE	Sign.	Logit	StdE	Sign.	Logit	StdE	Sign.
CIBLES	Années Scolarité Mère	-0 01	0 002	***	-0 02	0 002	***	-0 02	0 002	***	-0 02	0 002	***
	Entre 11 et 50 Livres	0 00	0 011	ns	-0 04	0 012	***	-0 01	0 012	ns	-0 03	0 012	**
	Entre 51 et 100 Livres	-0 04	0 015	**	-0 09	0 015	***	-0 06	0 015	***	-0 06	0 016	***
	Entre 101 et 200 Livres	-0 04	0 020	*	-0 13	0 021	***	-0 06	0 022	**	-0 08	0 023	***
	Plus de 200 Livres	-0 02	0 022	ns	-0 19	0 023	***	-0 11	0 023	***	-0 15	0 025	***
SCOLAIRES	Position dans la classe (Moyenne)	-0 07	0 014	***	-0 08	0 015	***	-0 06	0 015	***	-0 10	0 015	***
	Position dans la classe (Haute)	-0 27	0 022	***	-0 24	0 022	***	-0 15	0 022	***	-0 19	0 023	***
	Redoublant	-0 05	0 014	***	0 08	0 014	***	0 02	0 014	ns	0 00	0 014	ns
	Score (SIMCE 2004)	-0 18	0 012	***	-0 07	0 011	***	-0 05	0 011	***	-0 12	0 012	***
	Score (carré)	-0 18	0 005	***	-0 14	0 005	***	-0 10	0 005	***	-0 11	0 005	***
SUBJECTIVES	Confiance en Soi Scolaire	-0 16	0 006	***	-0 24	0 007	***	-0 13	0 007	***	-0 14	0 007	***
	CSS (carré)	-0 09	0 004	***	-0 10	0 004	***	-0 07	0 004	***	-0 07	0 004	***
	Appui des Parents	0 06	0 006	***	0 11	0 006	***	0 14	0 006	***	0 15	0 006	***
	Appui (carré)	-0 03	0 004	***	0 00	0 004	ns	0 02	0 004	***	0 02	0 004	***
	Bien-être à l'école	0 15	0 005	***	0 16	0 005	***	0 15	0 006	***	0 15	0 006	***
	BEE (carré)	-0 02	0 004	***	-0 03	0 004	***	-0 02	0 004	***	-0 02	0 004	***
	Aime Maths (Niv2)	-0 10	0 014	***	0 06	0 016	***	0 04	0 016	**	-0 01	0 016	ns
	Aime Maths (Niv3)	-0 47	0 017	***	-0 12	0 017	***	-0 18	0 017	***	-0 24	0 018	***
	Importe Maths (Niv3)	0 02	0 011	ns	0 15	0 011	***	0 11	0 011	***	0 12	0 011	***
	Rapport Prof Maths	0 14	0 006	***	0 20	0 006	***						
	Étudie M >= 'des fois' Hebdo	0 07	0 010	***	-0 02	0 010	*	0 02	0 011	**	0 02	0 010	*
	Croit ira SupTECH	-0 10	0 015	***	-0 13	0 015	***	-0 15	0 016	***	-0 16	0 016	***
	Croit ira UNIV	-0 07	0 013	***	-0 18	0 013	***	-0 16	0 014	***	-0 19	0 014	***
SOCs.	Fille	0 41	0 010	***	0 32	0 010	***	0 18	0 010	***	0 17	0 010	***
	Foyer NON Couple	0 03	0 010	**	0 06	0 010	***	0 04	0 011	***	0 07	0 011	***
	A au moins 1 Frère/Sœur	0 03	0 012	**	0 07	0 012	***	0 09	0 012	***	0 09	0 012	***
CLASSE	Taille de la Classe	0 01	0 001	***	0 01	0 001	***	0 001	0 001	ns	0 001	0 001	ns
	MOY Années Scol Mères (-i)	0 04	0 006	***	0 04	0 005	***	0 01	0 006	**	0 02	0 006	***
	% Classe (-i) Bas BEE	-0 59	0 056	***	-0 51	0 059	***	-0 45	0 059	***	-0 43	0 059	***
	% Classe (-i) Haute CSS	0 01	0 057	ns	0 00	0 056	ns	0 04	0 057	ns	0 10	0 058	*
	STD Années Scol Mères (-i)	0 02	0 012	ns	0 04	0 012	***	0 01	0 012	ns	0 03	0 012	**
	Écart-Type Score (Classe -i)	0 31	0 052	***	0 04	0 052	ns	0 18	0 049	***	0 15	0 051	**
ENSEIGNANTS	Attentes SupTECH	0 04	0 017	**	0 03	0 016	**	0 00	0 017	ns	0 02	0 017	ns
	Attentes UNIV	0 12	0 023	***	0 05	0 023	**	0 04	0 024	*	-0 02	0 023	ns
	Couvert Prog MOYENNE	0 03	0 016	**	0 00	0 016	ns	-0 03	0 016	**	-0 01	0 016	ns
	Couvert Prog HAUTE	0 06	0 017	***	0 00	0 018	ns	-0 04	0 018	**	-0 01	0 018	ns
	Plusieurs PRATs (PM)	-0 04	0 017	**									
	PRATs Indiv (PM)	-0 01	0 015	ns									
	Tradit PRATs (PScN)							0 02	0 016	ns			
	Plusieurs PRATs (PScN)							0 00	0 019	ns			
	Plusieurs PRATs (PL / PScS)				-0 02	0 024	ns				0 03	0 021	ns
	PRATs Indiv (PL / PScS)				-0 04	0 021	*				0 04	0 026	ns
PRATs Group (PL / PScS)				0 00	0 024	ns				0 04	0 018	**	
ÉTABS.	MUNI S	0 09	0 034	**	0 08	0 032	**	0 08	0 033	**	0 04	0 032	ns
	PSUBV NS NFP	0 04	0 026	ns	0 05	0 026	*	0 07	0 027	**	0 03	0 028	ns
	PSUBV NS FP	0 04	0 026	ns	0 08	0 025	***	0 09	0 026	***	0 12	0 025	***
	PSUBV S NFP	0 10	0 038	**	0 14	0 037	***	0 16	0 039	***	0 17	0 040	***
	PSUBV S FP	0 09	0 026	***	0 13	0 024	***	0 14	0 025	***	0 14	0 025	***
	Privé PAYANT	0 01	0 046	ns	-0 03	0 045	ns	-0 02	0 046	ns	0 06	0 047	ns

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : Idem tableau antérieur.

12.5.3 L'hétérogénéité des classes et l'entraide

Par ailleurs, notons sur le tableau n°31 que l'augmentation du nombre d'élèves dans la salle de classes fait diminuer discrètement, mais significativement, la probabilité d'être un élève aidant chez toutes les disciplines (*logit* de -0,01 à $p < 0,000$). Au contraire, la même augmentation accroît les chances d'être aidé en maths et en langage, tel qu'on le voit sur le tableau n°32. Le niveau socioéconomique de la classe montre, pour sa part, un impact net plus clair et allant dans le même sens pour toutes les disciplines. Ainsi, si la scolarité moyenne des mères par classe augmente les chances d'être un élève aidé d'entre 1,01 à 1,04 fois pour chaque année supplémentaire, cette même variable diminue ce rapport entre +0,91 et +0,95 fois pour le cas des élèves aidants.⁶³³

En outre, du côté de l'hétérogénéité au sein des classes, nous avons considéré deux mesures, l'une sociale et l'autre académique.⁶³⁴ Sur les tableaux n°31 et n°32, nous voyons que la première n'a pas d'impact nets pour aucune discipline et aucun des deux comportements. Ceci à l'exception de sciences sociales et de langage pour le cas des élèves aidés, où celle-ci augmente de manière discrète les chances de faire une telle déclaration (i.e. respectivement, *logits* de +0,03 et +0,04 significatifs à $p < 0,05$).⁶³⁵ Pourtant, la deuxième mesure (i.e. académique) montre des effets assez précis pour chaque augmentation d'un écart-type de celle-ci. Cette variable multiplie les chances de devenir un élève aidé, en moyenne, par 1,36 fois en maths, 1,20 fois en sciences de la nature et 1,16 fois en sciences sociales. Pour le cas du langage, le rapport moyen n'est pas significativement différent de zéro, même s'il est positif (OR=1,04) (cf. tableaux n°32). Cependant, rappelons que, pour cette même discipline, l'hétérogénéité sociale reste positive vis-à-vis de telles chances.

⁶³³ Pourtant, si ces rapports semblent indiquer que l'on déclare aider d'autant plus que l'on est dans une classe, avec, en moyenne, un moindre capital humain familial, il se peut que les différentes mesures touchant à la configuration d'ambiances scolaires (i.e. type et caractéristiques des écoles, etc.) finissent par s'annuler les unes et les autres, ou bien, qu'elles se renforcent mutuellement. Cela pourrait obnubiler la vision des phénomènes réels déterminant ces pratiques au niveau école. Nonobstant, d'autres analyses seraient nécessaires pour dépeindre ces problèmes.

⁶³⁴ Notons au passage que la corrélation entre ces deux hétérogénéités est significative mais réduite en taille, autant pour le niveau agrégé (classe entière) que pour le niveau individuel (classe -i). Dans ce dernier cas ($n \approx 233200$) les *r* de Pearson correspondent à : 0,07 en maths, 0,10 en langage, 0,01 en sciences de la nature, et 0,12 en sciences sociales.

⁶³⁵ Notons que l'effet significatif et positif en maths vis-à-vis du fait d'être aidé (*logit* de +0,02 à $p < 0,05$) s'efface une fois qu'on intègre dans les analyses la mesure d'hétérogénéité académique (i.e. modèle H comparé au modèle I ; cf. annexes).

En outre, en ce qui concerne les élèves aidants, leur comportement semble aussi déterminé par l'hétérogénéité académique perceptible dans leur classe. Mais ces rapports vont dans le sens contraire de ce que nous avons vu chez les élèves aidés. En effet, l'accroissement de cette mesure montre des impacts négatifs importants en maths (*logit* de -0,25), sciences de la nature (-0,19) et sciences sociales (-0,32) ; tandis qu'en langage l'effet n'est pas significatif (*logit* de -0,02, $p > 0,1$), ce qui s'avère vrai aussi pour le cas de l'hétérogénéité sociale (*logit* de -0,01 à $p > 0,1$).

Pour finir, commentons les résultats trouvés pour les variables exprimant certains aspects du climat de la classe. Nous avons, en effet, un résultat en apparence contradictoire pour la proportion d'élèves en condition de bas BEE (cf. tableau n°31). Celle-ci semblerait, pour les quatre disciplines, augmenter de manière non négligeable la probabilité d'être un élève aidant. Toutefois, ce lien peut sembler quelque peu étrange (i.e. plus il y a d'élèves qui ne se sentent pas très bien à l'école, plus il est possible qu'un élève donné devienne aidant). La réponse au problème semble se trouver dans les modèles J (cf. annexes). L'incorporation des autres pratiques d'étude comme variables prédictives fait disparaître, pour toutes les disciplines, la signification statistique de cette relation (à $p < 0,1$), changeant même son sens.⁶³⁶ En revanche, pour le cas des élèves aidés (cf. tableau n°32), cette proportion montre un impact négatif et significatif illustrant, dans le sens attendu, que l'on a d'autant moins de probabilités de demander de l'aide et/ou d'être aidé, que le climat de la classe n'est pas bon. De plus, cette relation garde son sens et son importance avec n'importe quel contrôle (i.e. modèles D, G, H, I et J).

Le pourcentage d'élèves en haute CSS ne montre pour aucune des deux pratiques des rapports importants et significatifs. Ceci à l'exception des élèves aidants en mathématiques, où l'on voit un impact négatif et significatif associé à l'accroissement d'une telle proportion. En d'autres termes, la présence de beaucoup d'élèves confiants dans l'entourage d'un élève donné, diminuerait sa probabilité de déclarer qu'il aide ses camarades. Ceci sachant que la relation au niveau individuel n'est pas celle-ci car les élèves aidants ont plus de CSS en moyenne.

⁶³⁶ Notons aussi que chez les modèles D (i.e. la première fois qu'on intègre les caractéristiques du public de la classe) ces relations sont significatives et toutes négatives (cf. annexes). Il faudrait aussi avoir à l'esprit les liens qu'au niveau agrégé cette variable entretient avec d'autres facteurs reliés aux classes (e.g. la scolarité moyenne des mères ou son écart-type).

12.6 Les dimensions subjectives et leur relation avec l'entraide des élèves

Les situations reliées aux relations sociales de toutes sortes que nous pouvons supposer entretiennent les élèves avec leur entourage familial et scolaire, semblent assez bien liées aux pratiques d'entraide. Nous avons déjà noté que le fait d'être un élève aidant est positivement influencé par le fait d'avoir une famille en couple, de même que par le fait d'avoir des frères.

12.6.1 Une confiance en soi scolaire qui particularise les pratiques d'entraide

En ce qui concerne la dimension de CSS, sur le tableau n°31 nous rencontrons, comme attendu, des plus fortes valeurs à cet égard chez les élèves aidants, et ceci d'une manière assez semblable pour les quatre disciplines (i.e. *logits* entre +0,30 et +0,33). De même, des très haut valeurs pour ce ressenti seraient partout associées à des chances plus importantes de qu'un élève donné se déclare comme aidant, plutôt que de ne pas le faire (i.e. *logits* des termes quadratiques entre +0,06 et +0,05). A l'opposée, sur le tableau n°32, nous trouvons que des plus faibles valeurs sur la dimension de confiance en soi scolaire sont davantage associées à la probabilité d'être un élève aidé. Pourtant, ce rapport semble plus important en langage (i.e. *logit* de -0,24) que chez les autres disciplines (*logits* entre -0,16 à -0,13). Ces deux résultats confirment, cette fois ci d'une manière contrôlée, la caractérisation faite pour ces pratiques (cf. tableau n°10).

12.6.2 Des pratiques d'entraide associées à des plus hauts niveaux de bien-être à l'école et de soutien des parents ressenti

Un cas très intéressant qui ressort des résultats communiqués sur les tableaux n°31 et n°32 est celui du bien-être à l'école. Contrairement à ce qui se passe avec la CSS, le BEE s'associe positivement aux deux comportements ici analysés. Plus encore, dans les deux cas il montre une forme quadratique à rendement décroissant à l'heure de les prédire. Mais ceci avec des significations statistiques variables pour le cas des élèves aidants et selon la discipline. Si, de par le fait d'avancer un écart-type sur l'échelle de BEE, un élève donné augmente sa probabilité de se déclarer comme aidant (*logit* de

+0,05 en maths, +0,06 en langage et de +0,09 pour les deux autres cas), il a encore plus de chances de se déclarer comme aidé (*logit* de +0,16 en langage et de +0,15 pour le reste). Ces résultats mettent en exergue, soit, que le fait de ne pas avoir une approche à l'école trop négatif forme aussi une base sur laquelle le comportement de demander de l'aide semble tirer appui ; soit, à l'envers, que le fait de se percevoir comme étant aidé augmente, en termes nets, le bien-être ressenti à l'école. Rappelons qu'au sein de notre indice de BEE coexistent, autant une évaluation des relations sociales que ce qu'on peut considérer comme sentiment d'attachement ou d'appartenance à l'école (cf. chapitre n°9).

En outre, une situation semblable s'avère pour le cas de l'échelle d'appui parental ressenti. En effet, celle-ci s'avère positivement prédictive des deux comportements, avec davantage de force pour le cas de sciences sociales et de sciences de la nature. Par exemple, pour chaque écart-type dans cette échelle, les chances de devenir un élève aidé augmentent, respectivement, de 1,06, 1,11, 1,15 et 1,16 en maths, langage, sciences de la nature et sciences sociales (cf. tableau n°31). Plus encore, ces mêmes chances augmentent, presque dans les mêmes proportions selon discipline, pour le cas des élèves aidants (cf. tableau n°32). Encore une fois, nous voyons que les élèves qu'interagissent académiquement avec leurs camarades se sentent plus épaulés et/ou plus pressonnés par leurs parents. En tous cas, ils ne sentiraient pas de l'indifférence. Certes, le comportement aidant est toujours associé à des valeurs plus importantes sur cette échelle, même pour les niveaux les plus hauts de celle-ci (e.g. *logits* de termes quadratiques significatif et positif ; cf. tableau n°31). Toutefois, le comportement aidé en maths serait mieux prédit par des valeurs pas trop poussées (*logit* de -0,03 à $p < 0,000$). Mais la forme quadratique ne serait pas confirmée en langage, tandis qu'elle redeviendrait positive pour les deux autres disciplines (*logits* de +0,02 à $p < 0,000$). Enfin, rappelons aussi que cette échelle est composée de deux sous-dimensions (i.e. appui et exigence ; cf. annexes) qui mériteraient, du coup, d'être regardés de plus près dans des analyses ultérieures. Quoi qu'il en soit, si nous considérons les résultats pour le type de famille, le soutien parentale semble être l'une des bases qui facilite le fait que les élèves interagissent. Même si de manière indirecte, ces résultats rappellent le fait que les élèves amènent à l'école ce qu'ils ont et apprennent chez leurs familles.

Au total, les deux résultats ici commentés semblent montrer des relations réciproques et virtuoses associées aux interactions entre élèves en contexte scolaire et à la valorisation qu'ils font de leur situation scolaire. Ceci, autant en ce qui concerne leur approche à l'école qu'à la manière dont leurs familles se relient à leur scolarité. Ces résultats semblent, d'ailleurs, confortés par la littérature (cf. chapitres n°3, n°4 et n°5) et ils soulignent l'importance et les possibilités offertes par le fait de prêter plus d'attention aux ressentis que constituent et/ou qu'expriment le vécu scolaire des élèves.

12.6.3 Les rapports aux disciplines et les pratiques d'entraide

D'autres résultats importants notés sur les tableaux n°31 et n°32 se rapportent à l'affinité et à l'importance accordée aux disciplines. On confirme d'abord que la probabilité de se déclarer comme un élève aidant est associée à des niveaux plus élevés dans ces deux dimensions. En effet, les niveaux supérieurs d'affinité montrent tous des chances significativement plus hautes de se déclarer de la sorte. En maths ces chances sont 3,12 fois plus importantes en moyenne (i.e. un 26% de probabilités en plus) quand on compare le niveau le plus haut avec le niveau le plus bas d'affinité déclarée. En langage ces chances sont, en moyenne, de 2,07 tandis qu'en sciences de la nature et en sciences sociales, elles arrivent respectivement, à 2,36 et à 2,24. Le niveau intermédiaire d'affinité montre aussi des rapports très positifs (1,51 en maths, 1,2 en langage, 1,42 en sciences de la nature, et 1,42 en sciences sociales).

Pourtant, pour ce qui est de l'importance accordée nous apprécions un phénomène de probable suppression entre cette dimension et les rapports aux enseignants. En effet, pour les disciplines où cette dernière mesure est disponible (i.e. maths et langage) l'importance accordée voit gommée son coefficient la reliant au comportement aidant. Ceci ne serait pas le cas des deux autres disciplines où le rapport aux enseignants n'est pas disponible. En d'autres termes, le niveau supérieur d'importance accordée augmente les chances d'être un élève aidant, respectivement, de 1,13 et 1,15 fois en moyenne pour sciences de la nature et sciences sociales (significatifs à $p < 0,000$). Mais ce

rapport devient non différent de zéro en maths et en langage.⁶³⁷ En revanche, l'échelle de rapport aux enseignants montre une augmentation significative des chances de devenir élève aidant de 1,12 et de 1,11 pour ces deux dernières disciplines. Enfin, notons que l'on peut confirmer que la condition d'élève aidant est fortement associée à un rythme d'étude hebdomadaire plus important, et ceci pour les quatre disciplines.

Comme attendu, pour le cas des élèves aidés, ces variables montrent des résultats quelque peu différents. Par exemple, l'affinité aux disciplines est, pour sa catégorie la plus haute (toujours comparée à la plus basse), significativement et négativement associée à la condition d'élève aidé. Ceci est particulièrement vrai en maths (OR moyen de 0,62), même si la diminution des chances entre ces deux catégories reste importante pour les autres disciplines (i.e. Odds ratio moyens de 0,88 en maths, 0,83 en sciences de la nature et 0,79 en sciences sociales). Pourtant, la comparaison entre la condition intermédiaire d'affinité et la condition basse montre des résultats assez différents. En effet, seul en maths le rapport suit le sens attendu (OR=0,91), mais il devient positif et significatif en langage (OR=1,06) et en sciences de la nature (OR=1,04); tandis qu'en sciences sociales il devient neutre (OR=0,99 à $p>0,1$). De plus, l'importance accordée montre un rapport positif et significatif augmente les chances de devenir élève aidé en langage (OR=1,16), en sciences de la nature (OR=1,12) et en sciences sociales (OR=1,13). Toutefois, cette relation n'est pas différente de zéro en maths (OR=1,02 à $p>0,1$).

En même temps, le rapport aux enseignants montre un signe positif et significatif vis-à-vis de cette déclaration. Autrement dit, pour chaque écart-type dans les échelles de relations perçues vis-à-vis des professeurs, les chances de devenir aidé (plutôt que de ne pas le faire) augmentent, en moyenne, de 1,15 fois en maths et de 1,22 fois en langage. Finalement, notons qu'un travail hebdomadaire un peu plus important en maths permettrait de distinguer les élèves aidés, toutes choses égales par ailleurs (OR moyen de 1,07). Ce rapport montrerait aussi une tendance positive en sciences de la nature (OR=1,02 à $p<0,05$) et en sciences sociales (OR=1,02 à $p<0,1$); tandis qu'en langage il semblerait négatif (OR=0,98 à $p<0,1$).

⁶³⁷ Notons toutefois qu'en maths, c'est surtout l'inclusion du niveau relatif de l'élève dans sa classe, puis, de son score national, ce qui fait perdre de la signification à l'importance accordée à cette discipline (cf. modèles G comparés aux modèles H et I). Cela n'est pas le cas en langage.

En définitive, ces résultats dévoilent des relations positives entre l'aide reçue et un certain niveau d'affinité vis-à-vis de certaines disciplines. En même temps, ils mettent en relief que l'importance accordée aux disciplines ne semble pas moindre pour ce type d'élève, au contraire. De manière semblable, les rapports aux enseignants de ceux-ci ont tendance à être davantage positifs. De même, ces élèves montrent un travail (peut-être) plus conséquent en dehors des cours. Malgré quelques nuances entre les disciplines, tout ceci configure un cadre dans lequel, s'il est difficile de départager des véritables liens causaux, il est important de prêter attention à ce que ces rapports nous indiquent. Les élèves aidés semblent gagner et/ou posséder des attitudes et des dispositions au travail scolaire qui renforcent des synergies positives face aux apprentissages.

12.6.4 Les attentes et les pratiques d'entraide

Finalement, les résultats présentés dans les tableaux n°31 et n°32 confortent en général ce que montrait le graphique n°18 pour les profils généraux de pratiques d'étude et d'interaction entre élèves. En effet, le fait d'avoir de plus hautes attentes est significativement et positivement associé au fait de se déclarer comme un élève aidant (OR moyens entre 1,11 et 1,15). Plus encore, cette fois-ci les analyses ont été désagrégées par discipline et soumises à la clause « toutes choses égales par ailleurs ». Ils contrôlent, notamment, le niveau académique des élèves et leur CSS. Ainsi, par exemple, les élèves qui déclarent croire qu'ils arriveront à l'université ont, en moyenne et *ceteris paribus*, 3% de probabilité en plus de déclarer aider leurs camarades dans n'importe quelle discipline.

En revanche, la situation contraire s'avère vraie pour le cas des élèves aidés (OR moyens entre 0,83 et 0,94) qui se voient, du coup, moins reliés à cette pratique. Cela se traduit par le fait que ceux qui déclarent qu'ils iront à l'université, ont, *ceteris paribus*, entre -2% et -5% de probabilités de se déclarer comme des élèves aidés.⁶³⁸ Tous ces résultats, en plus d'être attendus, semblent aller dans un sens plutôt logique : les élèves

⁶³⁸ Disons toutefois que pour le cas des mathématiques les attentes perdent toute signification en tant que variables prédictives quand on intègre les autres pratiques d'étude dans les modèles J (cf. annexes).

déclarant des attentes plus ambitieuses sont souvent plus portés à déclarer aussi donner de l'aide, tandis qu'ils sont moins portés à la demander.

Toutefois, une situation qui mériterait davantage d'analyses ultérieures est celle qui apparaît à partir de la modalité intermédiaire d'attentes. Celle-ci suppose croire arriver au supérieur technique plutôt qu'à n'importe quelle autre modalité,⁶³⁹ eu contrôle de la catégorie supérieure (i.e. arriver à l'université). Notons que dans les deux cas les coefficients *logit* associés à cette modalité sont négatifs et significatifs ce qui indique que celle-ci, par rapport à toutes les modalités inférieures confondues, entraîne de moindres chances de se déclarer comme un élève aidé et/ou un élève aidant. De plus, la force et la taille de ces coefficients augmentent chez les modèles J qui prennent en compte les trois autres pratiques d'étude principales, différentes de celle analysée. Ceci conforte le fait que cette modalité d'attentes est davantage reliée à des pratiques d'étude plutôt solitaires de la part des élèves et/ou à l'absence des pratiques. Cela revient à dire que les élèves manifestant des attentes plus modestes se montrent plus disponibles pour interagir avec leurs pairs, soit pour les aider, soit pour être aidés.

⁶³⁹ Ce que dans les modèles équivaut à l'amalgame des catégories : fin du primaire, secondaire technique et secondaire générale, toutes confondues (cf. annexes).

CHAPITRE XIII

Les facteurs les plus influents sur les sentiments de bien-être à l'école et de confiance en soi scolaire

Notre dernier groupe d'analyses porte sur les liens entretenus par différentes variables, dont celles définies comme cibles principales, et nos deux dimensions subjectives. Nous avons vu, à partir des analyses précédentes, que ces dernières sont bien reliées à la probabilité moyenne qu' a un élève chilien de se déclarer comme étant aidant ou aidé dans une discipline donnée. Pourtant, cela ne permet pas de savoir directement quelle est l'ampleur des différences, pour ces deux ressentis, entre élèves ne se différenciant que sur les profils généraux d'étude ici construits (cf. chapitre n°8). Cela ne permet pas non plus de savoir quels autres facteurs semblent agir sur ces deux dimensions.

13.1 Confirmation du lien entre interactions et ressentis de l'expérience scolaire

Les tableaux n°33 et n°34 présentent un résumé des deux suites de sept modèles multiniveaux. Celles-ci prennent comme variables dépendantes, respectivement, l'échelle de confiance en soi scolaire et celle de bien-être à l'école. Au delà des profils scolaires, notons que nous avons assigné aussi une prépondérance aux résultats associés au niveau de compétences de l'élève, à sa position relative dans la classe (cf. encadré n°1) ainsi qu'au niveau moyen des compétences du groupe classe qui l'entoure (cf. chapitre n°4). On montre ainsi l'évolution des coefficients d'impact de ces variables au fur et à mesure qu'on les ajoute dans chacune des deux suites de modèles. Les variables restantes ne sont pas communiquées en détail, sauf en annexes.⁶⁴⁰

⁶⁴⁰ En annexes nous comparons aussi les principaux résultats des modèles n°7, autant sur l'échantillon avec remplissage des données manquantes que sur celui sans remplissage. Cette démarche montre que les résultats chez les deux dimensions sont presque identiques, mais, avec deux différences mineures chez la dimension de

13.1.1 Les profils d'élève et la confiance en soi scolaire

Sur le tableau n°33, dans le modèle n°1, nous retrouvons les mêmes valeurs moyennes que dans le graphique n°24 selon les profils scolaires et pour la dimension de confiance en soi scolaire. Pourtant, cette fois-ci, elles sont exprimées sous la forme de coefficients fixes issus d'un modèle de régression multiniveau prenant comme référence la catégorie « solitaire ». Le fait que ces valeurs restent presque identiques, malgré le contrôle appliqué par appartenance des élèves aux classes et aux écoles (i.e. le modèle vide), ne fait que rappeler qu'il s'agit d'une variable fortement ancrée au niveau de l'individu.

Le premier constat ressortant du tableau n°33 est que les différences brutes entre profils d'élève ne sont modulées que par la présence des autres dimensions subjectives (cf. modèle n°5). En général, on apprécie assez de résistance de la part de ces différences vis-à-vis de la présence d'autres familles de variables de contrôle. Pourtant, l'évolution n'est pas la même selon la catégorie considérée. En effet, si les élèves à profil « aidant » et « aidant-aidé » voient légèrement touchés les écarts qui les séparent du profil « solitaire » pour cette évaluation de soi, les élèves à profil « aidé » peuvent changer grandement l'ampleur et la signification de ces différences, selon les contrôles utilisés. Cela montre que ces élèves ne se situent en bas de l'échelle de CSS qu'à partir du moment où l'on prend tous les autres ressentis associés au vécu scolaire (cf. modèle n°5). Or, nous savons que ce profil cumule d'autres écarts négatifs à la situation moyenne d'autres dimensions ici dites subjectives (e.g. attentes, affinités, etc.). De fait, les caractéristiques individuelles telles que le propre niveau de compétences (cf. modèle n°2) ou les principaux facteurs socio-scolaires (cf. modèle n°4) ramènent les différences entre « solitaires » et « aidés » à zéro. Ceci sachant que les élèves dans ces deux catégories ressentent, en moyenne, une moindre CSS que ceux des autres profils scolaires.

Au total, une fois que les autres variables subjectives sont mises dans le modèle (cf. modèle n°5) tous les écarts entre profils scolaires à l'égard de la CSS se stabilisent.

BEE. Rappelons, par ailleurs, que cette dernière dimension a été plus difficile à isoler (e.g. Alpha de Cronbach <0,7 ; cf. chapitre n°9).

Les différences moyennes entre les « solitaires » et les élèves à profil « aidant » passent de $+0,42\sigma$ (cf. modèle n°4) à $+0,17\sigma$ (cf. modèle n°5 et suivants) ; tandis que les « aidant-aidés » diminuent considérablement cet écart de $+0,21\sigma$ à $+0,02\sigma$, sans perdre pour autant la significativité de celui-ci. D'ailleurs, notons que l'un des facteurs différenciant davantage les profils « solitaire » et « aidant-aidé » est le bien-être ressenti à l'école, ce qui peut expliquer cette chute importante dans les différences entre ces catégories (passant de $-0,21\sigma$ à $-0,02\sigma$; cf. modèles n°4 et n°5). Autrement dit, les élèves solitaires exprimeraient moins de CSS que ceux qu'interagissent davantage parce qu'ils ressentiraient aussi moins de BEE. Donc, une fois ce facteur contrôlé, la première différence devient plus discrète.

Globalement, cette double relation entre pratiques d'étude et CSS, d'une part, et entre CSS et BEE et plus largement des autres dimensions subjectives, d'autre part, pourrait expliquer pour quoi les élèves à profil « aidé » se placent, *ceteris paribus*, en dessous des « solitaires ». Pour l'échelle de CSS, ils passent en effet, d'une différence statistiquement non différente de zéro quand on contrôle le niveau scolaire de l'élève et de sa classe (cf. modèles n°2, n°3 et n°4) vers un coefficient de $-0,07\sigma$ (cf. modèle n°5 et suivants). Cela signifie qu'à niveau équivalent de compétences estimées et à conditions de scolarisation semblables, ces deux profils d'étude ne permettent pas de différencier l'estime de soi académique des élèves. En revanche, quand on intègre aux modèles les autres dimensions subjectives, apparaissent des différences nettes. Encore une fois, cette situation conforte l'idée d'un lien entre ressentis, attentes, rapports aux disciplines et à l'école, d'une part, et l'estime de soi académique d'autre part. En fait, ces dimensions se recouvriraient dans des sens divers tout en entretenant, à la fois, des rapports avec les interactions des élèves avec leurs camarades. Finalement, notons que la position relative générale des élèves au sein de leurs classes (cf. modèle n°7) n'altère pas ces constats.

13.1.2 Interagir en milieu scolaire : source de bien-être

En ce qui concerne la dimension de BEE on observe une situation semblable à ce qu'on a vu pour la CSS. En effet, les différences brutes de BEE observées dans le modèle n°1 (très semblables à celles notées sur le graphique n°24) ne sont véritablement modulées

que lorsqu'on considère les autres facteurs subjectifs du vécu scolaire (cf. modèle n°5). Dans ces cas, les trois catégories voient diminuer la taille de leurs coefficients (respectivement de 62%, 32% et 15%). Cela revient à dire que leurs différences de BEE avec la catégorie « solitaire » deviennent moins fortes quand on tient compte des attentes, de la motivation et de la CSS, parmi d'autres facteurs. En effet, l'inclusion de cette famille de variables marque aussi un point de stabilité pour la suite des analyses (cf. modèles n°6 et n°7). Ainsi, les différences restent les mêmes montrant une distance d'environ un dixième d'écart-type entre les profils « aidé » et « aidant » par dessus du profil « solitaire ». Pour sa part, le profil « aidé-aidant » confirme son plus fort BEE (+0,18 σ par rapport aux solitaires) et augmente l'écart moyen avec les élèves à profil « aidant ». Ces derniers montreraient plus de BEE en termes brut en partie parce qu'ils ont aussi d'autres attitudes et ressentis positivement reliés au BEE, notamment, plus de CSS et des attentes plus élevées. Enfin, notons que le BEE semble moins sensible que la CSS aux facteurs environnants, voire même, aux propres compétences individuelles et aux caractéristiques de la famille (modèles n°2 à n°4), ce qui s'apprécie à l'aide des variations, presque inexistantes des coefficients.

Au total, les résultats en termes nets constatés sur le tableau n°34 confortent l'idée que le BEE est davantage une dimension relationnelle et que le fait d'interagir avec les camarades, notamment pour faire face au travail scolaire, représente un point clé de ce ressenti. Cela serait bien confirmé par les résultats du profil « aidé », à maints égards déficitaire dans le cadre scolaire, et pourtant, assez heureux d'avoir de l'aide disponible dans son entourage de pairs. De fait, les différents contrôles appliqués montrent une diminution relative de 21% de la taille du coefficient associant le profil « aidé » à l'échelle de BEE (par rapport au profil « solitaire »). En revanche, les coefficients des profils « aidant » et « aidant-aidé » diminuent leur taille, respectivement, de 60% et 38%. A l'appui de ces mêmes constats, le 15% des élèves classés comme « aidants-aidés » – ceux que l'on peut supposer interagir davantage et jouir d'un réseau important de relations amicales – montrent un niveau moyen de BEE, *ceteris paribus*, largement plus important que celui de tous les autres profils. Bref, l'aide reçue semblerait toujours associée à une meilleure perception relative de la propre situation au sein de l'école.

13.1.3 Les variances par niveau des dimensions subjectives

Si l'on s'attarde sur les coefficients aléatoires des deux suites des modèles illustrées dans les tableaux n°33 et n°34, nous pouvons envisager une autre perspective de ces mêmes constats. Par exemple, si le total des variables explicatives considérées arrive à recouvrir 30,7% de la variance de l'échelle de CSS et 15,5% de celle correspondant au BEE, ce sont surtout les autres variables subjectives qui expriment à elles seules la plupart de ces variations. En effet, les modèles n°5 apportent près de 9% de variance modélisée du BEE et totalisent près de 20% de la CSS. Dans les deux cas, il s'agit de plus de 60% des variations qui ont pu être associées à ces facteurs. En outre, les profils d'élève apportent peu de pouvoir explicatif par eux-mêmes. C'est notamment le cas du BEE (variance totale autour de 1,1%, cf. modèle n°1),⁶⁴¹ et dans une moindre mesure, celui de la CSS (autour de 4,6%). En outre, d'un point de vue des variances relatives, on confirme que ces deux dimensions sont ancrées, à près de 95%, au niveau individuel. Le niveau classe se situe autour de 2% et le niveau établissement autour de 3%. Si les variances de deux niveaux supérieurs arrivent à être expliquées (presque) totalement dans les deux cas, notamment celles de niveau classe (cf. tableaux n°35 et n°36), les différences associées à l'établissement continuent à être significatives pour le cas de la CSS, tandis qu'elles disparaissent dans le cas du BEE.

Cela signifie que les caractéristiques de la classe et de l'enseignant prises en compte, arrivent à expliquer les faibles différences de BEE et de CSS qui s'apprécient entre classes au sein des écoles.⁶⁴²

⁶⁴¹ La variance modélisée, légèrement négative, que l'on apprécie au niveau école chez le modèle n°1 (BEE ; cf. Tableau n°34) pourrait être due au fait que les rapports entre la dimension de bien-être et certains profils (e.g. « aidé ») ne s'exprimeraient pas de la même manière sur les différents types d'école. Ainsi, à ne prendre que les profils scolaires pour expliquer le BEE, la variance entre écoles aurait tendance à augmenter.

⁶⁴² Pourtant, notons qu'une fois considéré l'ensemble des variables (cf. modèles n°7), la variance de ces niveaux est, dans les deux cas, « moins » expliquée que quand il ne s'agit de considérer que les facteurs de niveau classe et école (cf. modèles n°3). Il se peut, en effet, que certaines caractéristiques individuelles des élèves entretiennent des liens spécifiques, non considérés ici, avec d'autres variables des niveaux supérieurs. Toutefois, le point semble négligeable eu égard de la signification des coefficients aléatoires exprimant les probables différences d'une classe à l'autre ou d'une école à l'autre.

Tableau 33

Modèles explicatifs de l'échelle de Confiance en soi scolaire. (2004 - 8^{ème} grade - 231200 élèves urbains en classes ≥20)

CSS	MODEL 0	MODEL 1	MODEL 2	MODEL 3	MODEL 4	MODEL 5	MODEL 6	MODEL 7	
Vide	Cibles 1	Cibles 1 + Cibles 2	Enseignants et Étab.	Socio-Scolaires	Dimensions Subjectives	TOUTES	M6 (+ position relative)		
	Coeff	StdE	Sign	Coeff	StdE	Sign	Coeff	StdE	Sign
Partie Fixe									
Variable	Coeff	StdE	Sign	Coeff	StdE	Sign	Coeff	StdE	Sign
AIDANT (général)	0.49	0.006	***	0.42	0.005	***	0.17	0.005	***
AIDANT - AIDÉ (général)	0.21	0.006	***	0.20	0.006	***	0.02	0.006	***
AIDÉ (général)	-0.04	0.005	***	-0.01	0.005	*	-0.07	0.005	***
Niveau de Compétences Estimé	0.18	0.002	***	0.17	0.003	***	0.20	0.002	***
Niv. Compét. (carré)	0.01	0.002	***	0.02	0.002	***	0.03	0.002	***
Niveau Moyen de Compétences (Classe -i)	-0.09	0.004	***	-0.08	0.004	***	-0.10	0.003	***
Niv. Moyen Compét. (carré)	-0.05	0.003	***	-0.02	0.002	***	-0.03	0.002	***
Position dans la classe (Basse)							-0.01	0.006	ns
Position dans la classe (Haute)							0.03	0.006	***
Partie Aléatoire (Coefficients)									
Niv. Élève	0.915			0.901			0.688		
Niv. Classe	0.014			0.000			0.000		
Niv. Étab.	0.026			0.001			0.006		
<i>Var. Totale</i>									
Entre Élèves	4.6%			6.0%			28.3%		
Entre Classes	1.4%			100.0%			97.0%		
Entre Étab.	2.8%			96.6%			80.0%		
Totaux	100%			9.81%			30.66%		
R ² (Réf. MCO)	-			9.74%			30.62%		
BIC	651898.5	641068.8	635718.7	632693.3	632225.7	572639.5	571696.4	571688.6	

Source : élaboration de l'auteur. Lecture : sur l'échelle de Confiance en soi scolaire les élèves à profil « Aidé » perdent en moyenne -0,07σ par rapport aux « Solitaires ». Signification statistique : *** = p<0,0000 ; ** = entre p<0,05 et p≥0,001 ; * = entre p<0,1 et +0,05 ; ns = p>0,1.

13.2 Quels élèves sont davantage sensibles aux variables influençant leur BEE et leur CSS ?

Sans rentrer dans tout le détail que cela pourrait admettre, nous nous sommes intéressés d'avoir un regard sur les élèves selon leurs niveaux sur les échelles de CSS ou de BEE. L'usage des régressions par quantiles devient l'outil le plus adapté à nos prétentions (cf. annexes méthodologiques). Pourtant, cet usage n'a pas ici seulement un but exploratoire. Il devient, en effet, davantage confirmatoire, notamment du moment où l'on sait que les distributions des échelles subjectives ne sont pas tout à fait normales (cf. chapitre n°9). Encore une fois, nous ne présenterons pas l'ensemble des résultats mais plutôt ceux reliés aux hypothèses faites.

Sur le graphique n°36 nous avons en abscisses les différents quantiles ou niveaux sur les échelles de CSS (en haut) et de BEE (en bas). Ils sont rangés depuis les valeurs les plus basses jusqu'aux plus hautes. Les variables explicatives utilisées correspondent à celles des modèles n°7 (cf. tableaux n°33 et n°34). Ainsi, pour ce qui est des profils d'étude analysés et de la dimension CSS, les résultats confirment les coefficients ou rapports moyens extraits des régressions linéaires multiniveau déjà commentées (cf. quantile 0,5). Les élèves à profil « aidant », comparés aux « solitaires » se différencient largement par des coefficients toujours plus élevés sur l'échelle de CSS. Les élèves « aidant-aidés » le font très discrètement tandis que les élèves « aidés » manifestent toujours moins de CSS que les « solitaires ». Pourtant, au delà de cette confirmation, nous voyons que ces rapports varient fortement selon qu'il s'agit des élèves à basse ou haute CSS. En effet, la principale conclusion de la première partie du graphique n°36 est que les élèves ayant un concept académique de soi assez bas semblent davantage sensibles aux interactions avec leurs camarades.

Ainsi, les élèves à profil « aidé » appartenant aux quantiles 0,1 ou 0,2 voient, par exemple, légèrement diminuée leur perte relative de CSS par rapport aux solitaires (autour de $|-0,02|$). Les élèves « aidants » de ces mêmes quantiles expérimentent des différences positives assez importantes (i.e. entre $+0,25\sigma$ et $+0,20\sigma$ au lieu de $+0,17\sigma$ en moyenne). Pour leur part, les élèves à profil « aidant-aidé » se détachent aussi un peu vers le haut chez les élèves à basse confiance en soi scolaire (i.e. entre $+0,07\sigma$ et $+0,05\sigma$

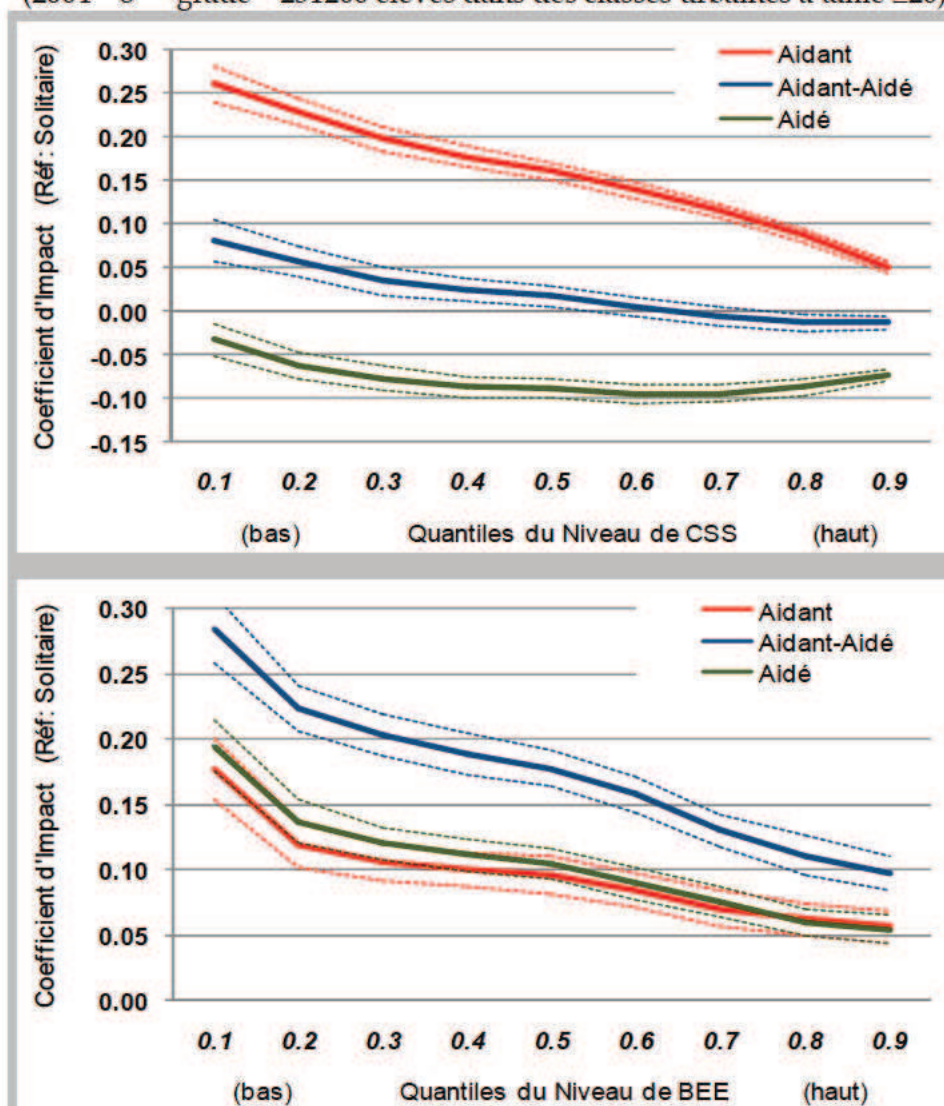
au lieu de $+0,02\sigma$ en moyenne). Les interactions entre élèves seraient, ainsi, davantage différenciatrices pour ceux qui ont une estime de soi académique plus ternie.

Cette tendance est d'ailleurs confirmée par ce qui se passe à l'autre extrême. De fait, les élèves manifestant une haute CSS seraient beaucoup moins sensibles à l'impact des pratiques d'interaction. Autrement dit, leur niveau de CSS, déjà élevé, dépendrait ou s'associerait beaucoup moins aux profils d'étude que cela n'arrive chez les élèves à basse CSS. Ces résultats semblent, en effet, assez logiques. Au fur et à mesure que l'élève a une plus grande confiance en soi il serait plus à l'abri des situations diverses associées aux pratiques d'étude, ce qui est bien illustré par le rapprochement des courbes, voire leur perte de signification (e.g. « aidant-aidé » après le quantile 0,55). Pourtant, malgré le caractère quelque peu évident de ce qu'on vient de dire, la portée politique de ces résultats n'est pas moindre. Les élèves à basse confiance en soi scolaire peuvent voir positivement affectée cette dimension de par les interactions avec leurs camarades. Au sens large, ceci nous parle de l'école comme un environnement social construit et aménagé plus ou moins consciemment, mais qui affecte à ses membres, notamment les plus démunis et/ou les plus en détresse.

Ces réflexions semblent confortées par ce qui se passe entre les profils d'étude et le BEE. De fait, la tendance est aussi à rencontrer une modulation plus importante de cette dimension chez les élèves à plus bas BEE, notamment ceux du quantile extrême 0,1. Pour le cas des trois modalités en comparaison, on voit une claire ligne descendante sur la partie en bas du graphique n°35. Cette ligne illustre que les élèves à haut BEE ont tendance à se rassembler davantage que les autres, quelque soit leur profil. Pourtant, force est de constater que les différences négatives associées aux élèves solitaires par rapport à tous les autres continuent à être significatives, même si elles deviennent plus atténuées. D'ailleurs, on a une confirmation visuelle de l'équivalence, en termes de bien-être ressenti, entre les élèves de profil « aidé » avec ceux « aidants ». Les élèves « aidants-aidés » restent toujours en tête du BEE.

Graphique n°35

Impact des profils d'élève sur différents quantiles de la distribution des scores de CSS et de BEE (Modèle n°7 sur dimensions subjectives).
(2004 - 8^{ème} grade - 231200 élèves dans des classes urbaines à taille ≥ 20)



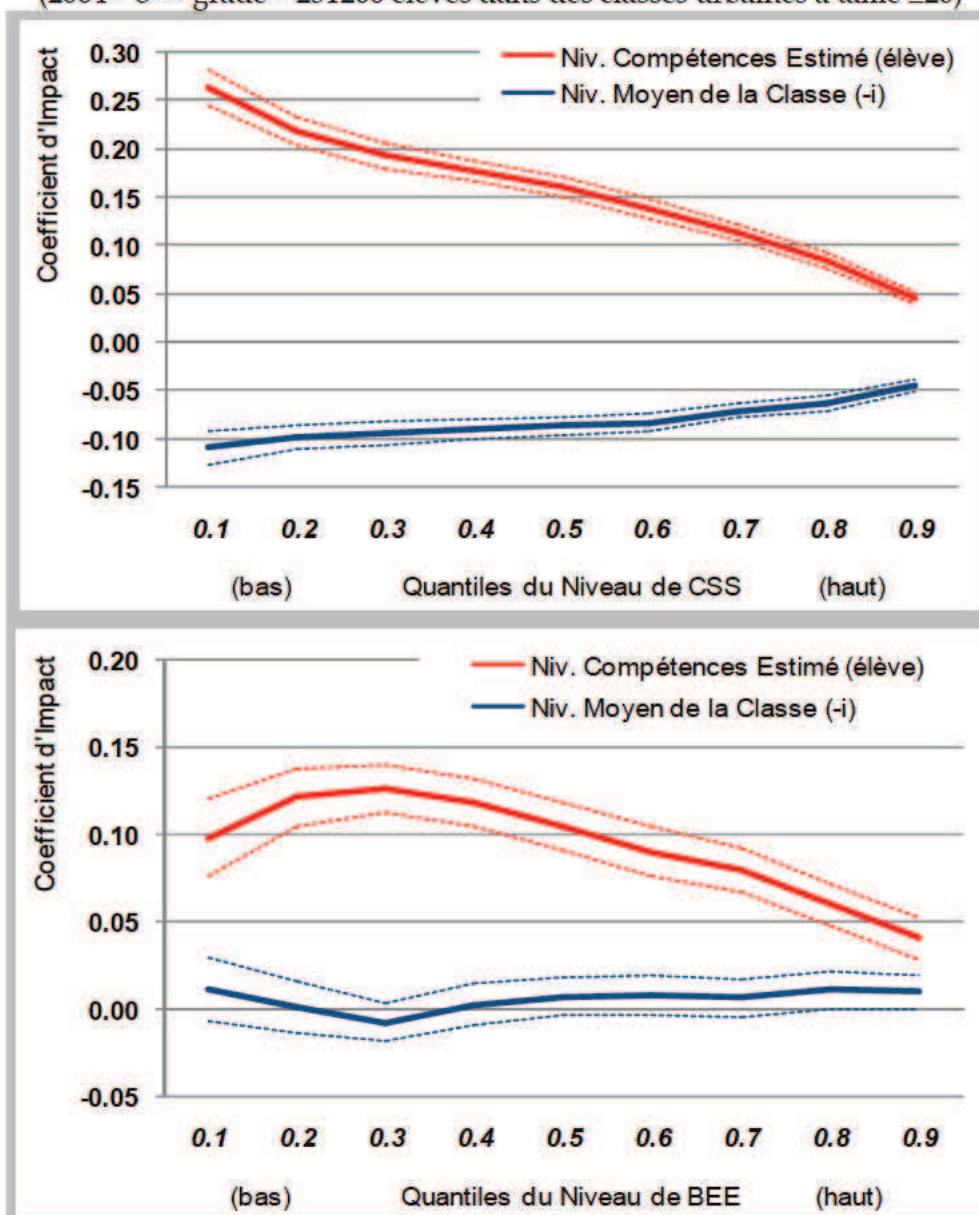
Source : élaboration de l'auteur. Lecture : chaque graphique représente, en abscisses, les élèves organisés par quantiles des sentiments de BEE (en bas) ou CSS (en haut). En ordonnées nous avons la taille des coefficients d'impact de chacune des modalités considérées, ceci par comparaison au profil « Solitaire » (référence) qui est toujours égal à zéro. La valeur zéro en ordonnée indique donc une absence d'impact statistiquement significatif. Les lignes à points soulignent les respectives limites de confiance des coefficients estimés pour chaque quantile (à $p < 0,05$).

Pour sa part, le graphique n°36 conforte la relative protection des élèves avec hauts niveaux de CSS (en haut) et de BEE (en bas). Dans tous les cas on apprécie une tendance à la diminution de la taille des impacts sur ces deux variables pour ce type d'élève. Cette analyse donne aussi d'autres pistes qui seront commentées plus loin.

Graphique n°36

Coefficients d'impact du niveau de compétences individuel estimé et du niveau moyen de la classe (-i), sur les sentiments, par quantiles de CSS et de BEE. (Modèle n°7 sur dimensions subjectives)

(2004 - 8^{ème} grade - 231200 élèves dans des classes urbaines à taille ≥ 20)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : chaque image représente, en abscisses, les élèves organisés par quantiles des échelles de BEE (en bas) ou CSS (en haut). En ordonnées nous avons la taille des coefficients d'impact de chacune des variables considérées. La valeur zéro en ordonnée indique absence d'impact statistiquement significatif. Les lignes à points soulignent les respectives limites de confiance des coefficients estimés pour chaque quantile (à $p < 0,05$).

13.3 Le niveau de compétences de l'élève et de sa classe, relations différenciées

Un autre objectif de la démarche exprimée par les suites de modèles sur les tableaux n°33 et n°34, était celui de mieux connaître le rapport contrôlé entre les dimensions de BEE et de CSS, d'une part, et deux variables indépendantes particulières, compétence de l'élève et compétences moyennes de son entourage, d'autre part.

13.3.1 Le BEE plus dépendant du niveau de compétences du propre élève

Pour le cas du BEE (cf. tableau n°34) nous pouvons apprécier que l'inclusion de ces deux mesures, avec leurs respectifs termes quadratiques, semble montrer un effet positif important de la part des compétences individuelles, mais aussi, de celles du groupe. En effet, on voit sur le modèle n°2 un impact de $+0,11\sigma$ pour chaque écart-type dans la somme des scores aux tests, et un coefficient de $+0,09\sigma$ associé à chaque unité de plus dans l'échelle de compétences moyennes du groupe classe. Les termes quadratiques de ces deux variables indiquent d'ailleurs des phénomènes différents. Le premier cas montre clairement un rendement décroissant, c'est-à-dire, un ralentissement de la croissance du sentiment de BEE au fur et à mesure que l'on est davantage un élève performant. Pour sa part, le deuxième cas illustre une tendance contraire (à $p < 0,05$) à augmenter ce ressenti d'autant plus que l'on est dans des classes à haute performance moyenne.

Pourtant, ce dernier rapport est fortement modulé, au point d'être annulé, par la présence des variables référées au type et aux caractéristiques de l'école (cf. modèle n°3). Cette situation se confirme quand on intègre l'ensemble des variables de contrôle (cf. modèles n°6 et n°7 ; $+0,01\sigma$ non significatif à $p < 0,05$). Au total, l'impact positif sur le BEE du niveau moyen de compétences dans le groupe qui entoure l'élève n'est guère important, toutes choses égales par ailleurs ; sauf, dans ses niveaux les plus hauts où il devient fort significatif (cf. modèle n°7). Rappelons qu'en termes bruts, cet effet était positif et significatif (cf. graphique n°29) ce qui montre qu'il est capturé par d'autres

facteurs associés aussi au bien-être. Ces facteurs pouvant être surtout le niveau socioéconomique et le type d'école auquel l'élève appartient.

Pourtant, seulement le terme quadratique du niveau moyen de compétences dans la classe garde, puis augmente, sa signification. Mais il reste modeste ($+0,02\sigma$). Cela revient à dire que, une fois contrôlées les catégories d'école, seules les classes de très haut niveau académique sembleraient avoir une influence positive sur le BEE individuel. Or, nous savons que les types d'établissement sont très différents vis-à-vis du niveau scolaire de leurs élèves. Cela permet de supposer que, plus que le niveau académique en soi des classes, ce qui exerce un effet sur l'échelle de BEE est plutôt l'appartenance à des écoles assez typées sur ce point. De fait, nous savons qu'un élève dans le privé payant maintient un niveau significativement supérieur de BEE qu'un élève semblable mais scolarisé dans le public non-sélectif ($+0,06\sigma$ en moyenne ; cf. modèle n°7 en annexes). On ne confirme donc pas ce que montre le graphique n°29. Pourtant, d'autres analyses seraient nécessaires pour bien dépister ce problème, par exemple, par type d'établissement.

Toujours du côté du BEE, et après contrôles, le niveau individuel de compétences estimé continue à montrer un rapport positif avec cette échelle. De plus, on apprécie un renforcement de la forme quadratique de cet effet. Si ce résultat général reste attendu (cf. graphique n°28) il est intéressant de remarquer que la position relative générale des élèves dans leurs classes semble aussi jouer un rôle. Ainsi, les élèves que d'un point de vue académique se placent dans les tiers inférieur de leurs classes, perdent, de ce fait, 0,02 points d'écart-type. Le même phénomène s'avère vrai pour les élèves du tiers supérieur, toujours quand on les compare avec des élèves semblables mais placés dans le tiers intermédiaire de résultats académiques de leurs respectives classes. Ces résultats seraient, d'ailleurs, significatifs dans les deux cas quoi que moins clairs pour les élèves le plus performants de la classe (cf. annexes). Dans d'autres termes, une légère amélioration relative du BEE, pour deux élèves comparables, apparaît associée à une situation académique plutôt moyenne dans la classe et éloignée donc des extrêmes. Il faudrait regarder si cela est associé ou non à la présence de la dimension sociabilité au sein de l'échelle de BEE (cf. chapitre n°9). Dans ce cas, on conforterait l'idée qu'à l'école, pour être aimé de ses pairs, il vaut mieux ne pas trop réussir.

Finalement, du côté de l'analyse voie régression par quantiles, le graphique n°36 illustre des résultats qui confirment ce qu'on a vu. On y apprécie (cf. partie en bas du graphique) que les impacts de ces deux mesures des compétences, individuelle et groupale, montrent une tendance semblable. Mais, si la deuxième variable s'avère ayant un effet à tout moment non statistiquement différent de zéro, l'autre variable affecterait dessine une courbe croissante-décroissante, avec un pic dans le quantile 0,3 de l'échelle de BEE.

Enfin, disons que les compétences propres de l'élève, montrent un impact moyen positif contrôlé (cf. modèles n°7 ; tableaux n°34 et n°33) sur l'échelle de BEE, qui est plus discret (i.e. effet moyen de $+0,08\sigma$) que ce même impact dans le cas de la CSS ($+0,17\sigma$). A quelques décimales près, le graphique n°36 conforte ce constat.

13.3.2 L'existence d'un BFLPE assez marqué

Quand nous analysons les résultats référés à la dimension de CSS, illustrés sur le tableau n°33, nous voyons que l'impact du niveau de compétences de l'élève, de même que celui de sa classe, sont des variables liées de manière importante à ce ressenti. Le principal constat indique que le BFLPE est bel et bien présent sur nos données, même après l'application de toutes sortes de contrôles (cf. modèles n°2 à n°7). De plus, cet effet resterait plutôt d'une même ampleur dans tous les cas, quoi qu'avec des légères variations. D'ailleurs, celles-ci ont tendance à le renforcer, notamment quand on n'intègre au modèle que les variables dites subjectives (cf. modèle n°5).

Ainsi, l'impact des compétences propres sur la CSS est chiffré à $+0,17\sigma$, tout en étant renforcé chez les élèves les plus performants (i.e. $+0,03\sigma$ pour le terme quadratique). En même temps, l'impact du niveau moyen de compétences du groupe classe est, comme prévu, négatif en moyenne ($-0,08\sigma$), et d'autant plus fort que la classe est de haut niveau. Ce dernier coefficient équivaut, tel que cela était attendu aussi, à un peu moins de la moitié de la taille du premier impact. Nous sommes donc tout à fait dans les prédictions du paradigme BFLPE, ce qui représente une première confirmation pour le cas du Chili.

Notons, de plus, que les analyses voie régression par quantiles, notés sur le graphique n°36, confortent aisément ce constat. Certes, les impacts sur l'échelle de CSS, autant celui associé au niveau de compétences de l'élève que celui rapporté au niveau moyen de compétences de sa classe, montrent une tendance constante à réduire leur taille au fur et à mesure que l'on se place du côté des élèves en haute CSS. Cependant, malgré cette évolution des coefficients, à tout moment (i.e. pour tous les quantiles de CSS) on voit confirmée la présence d'un BFLPE statistiquement significatif.

Enfin, remarquons que la position relative de l'élève exerce aussi une influence discrète mais significative sur le niveau de CSS exprimé. De fait, les élèves placés dans le tiers académique supérieur de la classe obtiennent, en moyenne, trois points de plus sur cette échelle, comparés aux élèves du tiers intermédiaire. Pourtant, à la différence de ce qui se passe avec le BEE, les élèves du tiers inférieur ne se différencient pas de ces derniers.

13.4 Un effet *reflected glory* qui ne semble pas confirmé

Un dernier point dans nos analyses s'interroge si les élèves défavorisés placés dans des écoles à fort prestige et à public majoritairement favorisé, présentent toujours un plus haut niveau de CSS que leurs semblables placés dans d'autres environnements. Dans le cas de la CSS cet effet a été clairement montré par nos analyses trivariées (cf. graphiques n°28, n°29 et n°30).⁶⁴³ Il nécessite, pourtant, d'être observé sous la clause *toutes choses égales par ailleurs*.

Pour le cas des deux dimensions subjectives principales, les résultats de cette dernière analyse sont illustrés par le graphique n°37 ci dessous. On y voit, en effet, deux zooms montrant les rapports nets rencontrés d'après les analyses de régression multivariées. En même temps, nous disposons des comparaisons visuelles avec les rapports bruts constatés auparavant (cf. graphique n°30). Les nouvelles analyses correspondent en fait à une variante des modèles n°7 déjà commentés (cf. tableaux n°33 et n°34). Cette

⁶⁴³ Indiquons que des analyses semblables à celles qui sont ici communiquées ont été conduites à partir des rapports bruts notés sur les Graphiques n°25 et n°26 (cf. chapitre n°10). Pourtant, leurs résultats ne seront pas notés ici, d'autant plus qu'ils n'apportent pas beaucoup d'information nouvelle.

fois-ci elles ils admettent l'interaction entre le niveau socioéconomique de l'élève et le type d'école où il est scolarisé à l'heure d'expliquer, autant le BEE que la CSS. Les résultats nous indiquent que ces modèles n'ajustent guère mieux les données par rapport aux modèles n°7 de base (cf. annexes). En d'autres termes, cela signifie que si, à première vue, nous avons pu apprécier la présence d'un effet d'interaction, celui-ci n'est pas confirmé par les analyses multivariées.

Cette presque absence d'effet d'interaction peut être appréciée à l'aide des comparaisons notées en bas de chaque image du graphique n°37. Sur une échelle comparable, on apprécie que les courbes prédites par les analyses à l'état brut se voient gommées une que l'on passe du côté des analyses avec contrôles et qui ramènent les élèves à une situation semblable d'une école à l'autre. Pourtant, pour le cas du BEE les différences dans l'impact du NSE sur cette dimension associée à la catégorie privé payant, montrent une signification statistique bien réelle (à $p < 0,01$).⁶⁴⁴ Cette interaction dessine, comme attendu, un moindre BEE ressenti en moyenne, de par les élèves défavorisés placés dans les écoles du privé payant. A l'opposé des élèves placés sur la moyenne de l'indice du NSE pourraient montrer un plus haut BEE chez ce type d'école. Ceci toujours par rapport à des élèves semblables mais scolarisés dans d'autres types d'établissement. Bien que cet effet soit significatif, il faut reconnaître que son ampleur reste plutôt discrète et qu'il ne semble pas assez soutenu par l'apport explicatif général du modèle qui le contient (cf. annexes).

En revanche, en ce qui concerne l'hypothèse d'un effet *reflected glory* dans le cas de la dimension CSS, il n'est pas bien distinguable à la lumière des modèles construits.⁶⁴⁵ Il est fort probable qu'il ait été absorbé par d'autres dimensions subjectives reliées aussi à la confiance en soi scolaire des élèves. Tel est le cas des attentes de scolarisation ultérieure, lesquelles sont, à l'évidence, davantage importantes chez les élèves

⁶⁴⁴ Notons que l'impact de l'indice de NSE sur le BEE est positif et significatif ($+0,023\sigma$ à $p < 0,000$). De plus, il montre une forme quadratique à rendement décroissant ($-0,007\sigma$ à $p < 0,01$). En revanche, les catégories d'école deviennent toutes neutres sous le modèle n°7a.

⁶⁴⁵ L'indice de NSE montre un effet négatif et significatif ($-0,018\sigma$ à $p < 0,001$) sur la CSS. Cet effet négatif aurait tendance à être davantage fort pour les niveaux hauts de l'indice de NSE (i.e. son terme quadratique, dont le coefficient est $-0,005\sigma$ à $p < 0,05$). En outre, les catégories d'école ne montreraient pas d'effet par elles mêmes à l'exception du privé subventionné sans FP et non-sélectif. Cependant, l'interaction du terme quadratique du NSE et de la catégorie privé payant serait significative et positive ($+0,007\sigma$ à $p < 0,05$). On pourrait donc penser que l'effet *reflected glory* pour cette catégorie s'insinue, mais il n'est qu'à peine visible sur le modèle n°7a représenté sur le Graphique n°37.

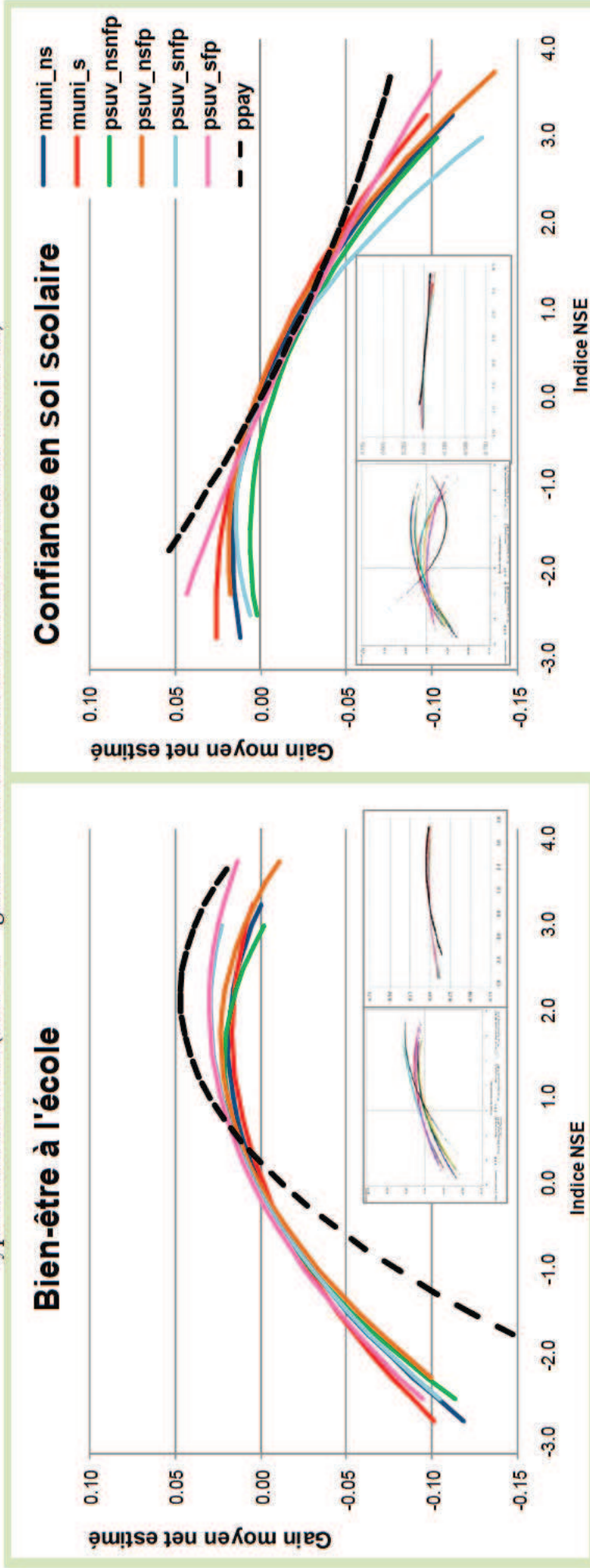
défavorisés allant dans une école du privé payant qu'ailleurs (cf. annexes). Il est donc possible de penser que l'effet continue à exister dans une certaine mesure, mais qu'il n'est pas tout à fait discernable au milieu des relations complexes et imbriquées entretenues par les différents ressentis ici considérés. Il est donc important de noter que ces dimensions subjectives ne sont jamais véritablement isolées dans la réalité scolaire. D'ailleurs, on pourrait contester la pertinence de certaines variables incluses sous forme de contrôles dans ces modèles (cf. annexes). Notamment, celles qui ne sont pas véritablement indépendantes.

En définitive, si les modèles construits avec l'ensemble des contrôles, ne permettent pas de conforter clairement cette hypothèse, il faut indiquer que sans la présence des autres variables subjectives dans les analyses, celle-ci se verrait plutôt confirmée.⁶⁴⁶ Cela montrerait que les élèves pour lesquels nous avons trouvé cet effet à l'état brut – élèves défavorisés mais scolarisés dans des écoles du privé payant – auraient des dispositions et des ressentis tout à fait singuliers. Ces facteurs seraient capables de capturer en quelque sorte l'effet *reflected glory* sur l'échelle d'auto-évaluation du soi académique. Conséquemment, on pourrait supposer que cette situation ne fait qu'exprimer un continuum entre toutes ces variables subjectives. C'est-à-dire qu'elles expriment un seul ensemble de ressentis fortement reliés entre eux. Cela pourrait, d'ailleurs, être le cas des attentes et de la CSS. Ainsi, ce continuum serait particulièrement visible pour les élèves défavorisés placés dans ce type d'école. Toujours est-il, qu'au total, l'effet largement dominant est celui du paradigme BFLPE ce qui représente une forme d'effets de pairs, notamment de par les processus psychosociaux qu'il entraîne (cf. chapitre n°4).

⁶⁴⁶ Plus encore, cette hypothèse s'étend nettement aux élèves défavorisés placés dans le secteur privé subventionné sélectif avec financement partagé (i.e. n°6).

Graphique n°37

Évolution prédite des sentiments de Bien-être à l'école et de Confiance en soi scolaire selon l'Indice du Niveau Socioéconomique des élèves. Par type d'établissement. (2004 - 8^{ème} grade - 231200 élèves dans des classes urbaines à taille ≥ 20)



Source : élaboration de l'auteur. Lecture : à gauche, les courbes représentent le sens et la forme de la relation entre le sentiment de BEE et l'Indice de NSE, pour chacune des sept catégories d'établissement. A droite, on retrouve la même situation mais portant sur la dimension de CSS. Ces estimations sont issues du modèle n°7 (cf. tableaux n°33 et n°34) mais en admettant des interactions entre l'Indice de NSE et le type d'établissement (cf. modèles n°7a). En bas, sur chaque côté, on retrouve deux images à échelle équivalente, l'une exprimant les rapports bruts (à gauche) et l'autre, les rapports nets (à droite). Si les rapports bruts sont issus du graphique n°30, les relations nettes sont les mêmes présentées en zoom sur chaque côté du graphique. Voir statistiques d'ajustement pour ces modèles en annexes.

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

V isant à s'approcher de la problématique des effets de pairs en contexte scolaire, le présent travail de thèse s'est attaqué à trois grands chantiers. D'abord, une révision de la littérature étalée sur cinq différentes approches, autant nécessaires qu'obligatoires. Ensuite, l'analyse des données à partir d'une large enquête nationale transversale au sein de laquelle nous avons pu identifier en détail quelques aspects fondamentaux. Puis, en annexes, le déploiement des différents choix d'analyse et de leurs fondements, de même que la construction d'une batterie indispensable de variables de contrôle ainsi que des hypothèses opérationnelles qui vont avec. Finalement, ces trois chantiers sont complétés par l'analyse spécifique entrepris auprès du système scolaire chilien.

L'originalité de notre travail ne réside donc pas dans le sujet lui-même, largement débattu et décortiqué d'après différentes approches comme on l'a vu, mais plutôt sur l'intention de le regarder de la manière la plus qualitative possible au sein d'un travail entièrement quantitatif. Nous avons, en effet, abordé à grande échelle la problématique de l'influence probable entre élèves, censée affecter autant leurs acquis que leur vécu scolaire. Le recours à différents corps de littérature touchant aux mécanismes et à l'ampleur de cette influence nous a permis de mieux situer nos analyses et de contourner, autant que possible, les limitations pointées par la littérature, notamment celles de nature économétrique mais aussi théorique. Ceci est le cas, par exemple, des confusions entre ce qui constitue véritablement un effet de pairs et ce qui reste à l'état d'un effet de composition plus ou moins important (cf. Partie I).

Tel que nous l'avons vu dans la première partie de cette thèse, les effets des pairs peuvent s'exprimer sous différentes formes et par différents mécanismes (normatifs, psycho-sociaux, cycles modulateurs, etc.). Ils peuvent, aussi, se confondre au sein des effets de composition montrant un caractère « *médié* », autrement dit, ayant un impact indirect qui serait véhiculé par d'autres variables, telles que les pratiques des enseignants. Dans ce cadre, nous avons décidé de nous centrer davantage sur les *interactions directes* entre élèves sous forme d'entraide des uns et des autres. Pour ce

faire, nous avons suivi, principalement les interrogations et les cadres théoriques apportés par la sociologie (cf. Bressoux, 2009 ; Duru-Bellat, 2007 ; Thrupp et al., 2002 ; Wilkinson, 2002 ; Dreeben, 2000 ; Barr et Dreeben, 1983). Nos analyses et principaux résultats sont, en effet, situés dans le modèle conceptuel proposé par Wilkinson et al. (2002), visant à comprendre les influences des pairs sur les apprentissages (cf. figure n°1). A partir de ce cadre, nous avons considéré les résultats pointés par la littérature sur le tutorat par les pairs (cf. Bensalah et Berzin, 2009 ; Ginsburg-Block et al., 2006 ; Webb et al., 2006 ; Baudrit, 2005 ; Webb et Mastergeorge, 2003 ; Rohrbeck et al., 2003 ; Wilkinson et Fung, 2002). En définitive, nos efforts ont visé à comprendre les effets de pairs au-delà des phénomènes de composition et de configuration des publics scolaires, mais plutôt, en rentrant dans la zone où se produisent les apprentissages et se consolident les acquis scolaires.

De cette manière, notre analyse s'est avant tout centrée sur les *mécanismes* par lesquels les pairs peuvent contribuer aux apprentissages individuels. Nous nous sommes donc demandé quel était l'impact et pour qui des interactions les plus directes entre élèves, du moins celles que nous sommes parvenus à identifier sur nos données. Partant de cette base, nous nous sommes interrogés ensuite sur l'existence des probables transferts de capitaux culturel et scolaire entre élèves, notamment depuis ceux qui sont les mieux lotis envers les plus démunis. A côté de ces deux interrogations majeures, qui ont structuré notre travail, nous nous sommes attardés sur deux dimensions subjectives du vécu scolaire des élèves ; celles-ci, en plus d'exprimer la présence probable d'effets de pairs – i.e. pour sa formation en tant que connaissances sur soi (cf. Partie II) –, pourraient entretenir des relations, autant avec les acquis scolaires qu'avec les pratiques d'entraide des élèves.

Ces trois points ont donc constitué le cœur de notre travail. Ils s'expriment sur des questions assez simples englobant différents aspects qui sont présentés de manière synthétique sur le tableau n°35. Ce tableau résume les principales réponses trouvées aux questions que nous nous sommes posées tout au long de ce travail. Ces résultats seront commentés et développés plus en détails par la suite.

Tableau 35
 Cadre résumé des résultats trouvés à partir des différentes questions
 considérées dans le présent travail de thèse

Questions / Hypothèses	Résultat
<i>Les interactions entre élèves peuvent-elles être une source valable d'information pour analyser les résultats scolaires ? Est-il possible de distinguer des profils d'élève à partir de ces pratiques ?</i>	<i>Oui, ces hypothèses sont plutôt bien confirmées.</i>
<i>Est-il possible d'objectiver, sur une grande échelle, des dimensions subjectives telles que le Bien-être à l'école (BEE) et la Confiance en Soi Scolaire (CSS) ?</i>	<i>Oui, mais avec quelques précautions.⁶⁴⁷</i>
<i>Quelles variables individuelles et contextuelles apparaissent les plus liées, à premier vue, à chacun des trois groupes : interactions et pratiques, BEE et CSS) ? Confirment-elles ou démentent-elles l'existence des profils scolaires des élèves ?</i>	<i>Oui, différentes variables confirment l'existence des profils d'élève. Notamment les attentes des élèves, les affinités et l'importance accordée aux disciplines, le soutien des parents ressenti, les rapports aux enseignants, et les propres dimensions de CSS et de BEE.</i>
<i>Les interactions entre élèves et les dimensions subjectives analysées sont-elles affectées par le biais d'agrégation qui résulte du choix de l'école ?</i>	<i>Oui, effectivement les deux échelles principales construites (CSS et BEE), autant que les pratiques d'étude des élèves, sont fondamentalement associées au niveau individuel de l'élève.</i>
<i>Les interactions entre élèves apparaissent-elles liées à leurs résultats scolaires ?</i>	<i>Oui, autant en termes bruts qu'après des analyses multivariées, les pratiques d'étude se montrent, en général, liées à des acquis sensiblement plus importants, toutes choses égales par ailleurs.</i>
<i>Si oui, est-il possible de distinguer des impacts différenciés selon le type d'élève ?</i>	<i>Oui, significativement et en taille importante.</i>

⁶⁴⁷ Si les indicateurs d'ajustement signalaient des améliorations à faire dans les instruments utilisés, il n'est pas moins vrai que les informations obtenues admettaient la construction d'indices reflétant les deux dimensions ici nommées et utilisées.

Questions / Hypothèses	Résultat
<p><i>La liaison entre nos dimensions subjectives (CSS et BEE) et les acquis scolaires varie-t-elle selon les caractéristiques/le niveau scolaire des élèves ?</i></p>	<p><i>Oui, les élèves faibles et forts ne sembleraient pas affectés de la même façon par chacune de ces deux dimensions.</i></p>
<p><i>Les dimensions de BEE et de CSS modulent-elles les interactions entre élèves et leurs résultats scolaires ?</i></p>	<p><i>Oui, notamment pour le fait d'être aidé, et surtout en langage.</i></p>
<p><i>Quels facteurs apparaissent les plus associés aux interactions déclarées entre élèves ?</i></p>	<p><i>Entre autres, l'ensemble des facteurs considérés ici comme subjectifs. Mais aussi le capital culturel, le capital humain et le niveau scolaire, absolu et relatif, des élèves.</i></p>
<p><i>Peut-on parler d'influences sous la forme de « transferts » entre élèves ? Si oui, dans quelles directions et avec quelle ampleur ?</i></p>	<p><i>Nous trouvons des signes importants qui indiquent que les élèves possédant plus de capital culturel ont, toutes choses égales par ailleurs, de plus fortes chances de déclarer aider leurs camarades (plutôt que de ne pas le faire).</i></p>
<p><i>Quels facteurs apparaissent-ils mieux associés aux dimensions de BEE et de CSS ?</i></p>	<p><i>Les profils de pratiques d'étude, l'ensemble des variables subjectives, ainsi que le niveau de compétences des élèves, autant au niveau individuel que comme caractéristique contextuelle, notamment dans le cas de la CSS.</i></p>
<p><i>Les interactions déclarées par les élèves apparaissent-elles associées aux dimensions de BEE et de CSS ? Si oui, dans quel sens, quelle ampleur et avec quelle importance ?</i></p>	<p><i>Oui, de manière importante. Notamment le fait d'interagir avec les camarades montre toujours une tendance à l'amélioration du sentiment de BEE.</i></p>
<p><i>Pour le cas de la CSS, est-il possible de parler de la présence des phénomènes tels que le BFLPE et/ou l'effet reflected glory ?</i></p>	<p><i>Oui, nous avons constaté la présence d'un BFLPE généralisé. Pourtant, la probable présence d'un effet reflected glory pour certains élèves ne semble pas confortée, quoi que cet effet est, peut-être, capturé par d'autres facteurs.</i></p>

Source : élaboration de l'auteur à partir des questions présentées au chapitre n°7.

Des élèves qui étudient différemment et qui pratiquent l'entraide

Malgré le caractère déclaratif des données et le recouvrement léger entre ces déclarations, les réponses apportées par les élèves nous ont permis de dégager des pratiques d'étude les plus importantes. Ces pratiques sont les suivantes: donner de l'aide aux autres élèves ; recevoir de l'aide des autres élèves ; étudier tout seul ; étudier avec un livre. Ainsi, les quatre variables choisies (cf. chapitre 8) se sont révélées fortement idiosyncrasiques, autant associées à des acquis qu'au vécu scolaire. Bien entendu, nous avons prêté davantage d'attention aux deux pratiques qui font appel à l'entraide. Certes, il ne s'agit que d'une aide *déclarée*, dispensée et/ou reçue, dont nous ne connaissons qu'indirectement l'existence probable. Pourtant, nos analyses indiquent que le profil de l'élève aidé et celui de l'élève aidant sont assez distincts, autant d'une manière générale que par discipline. Ce premier résultat a constitué une base fondamentale pour la suite.

En définitive, selon la discipline, entre 41% et 27% des élèves déclarent être aidés par leurs camarades. En même temps, entre 22% et 29% des élèves déclarent qu'aider leurs camarades est une situation habituelle pour eux. Les variables les plus en mesure de caractériser ces profils ont été les attentes des élèves, l'importance accordée aux disciplines ainsi que le goût pour la discipline, le soutien ressenti des parents, et les dimensions de CSS et de BEE construites. Conformément à la littérature, nous avons pu établir, à première vue, que les élèves aidants cumulent des plus hauts niveaux dans toutes ces échelles. En revanche, les élèves aidés se montrent plus démunis, quoiqu'avec des situations nuancées en ce qui concerne leur bien-être à l'école, l'importance qu'ils accordent aux disciplines, l'appui des parents qu'ils déclarent ressentir, ou encore, leurs rapports aux enseignants.

La distribution scolaire et sociale des pratiques d'entraide

Un aspect singulier de notre étude est la mise en relation des pratiques d'entraide avec les phénomènes de construction des publics scolaires qui résultent du choix de l'école et de la segmentation socio-scolaire largement présente dans le système étudié (cf.

annexes et chapitre n°6). En effet, nous avons trouvé que les pratiques d'étude étaient davantage associées au niveau de l'individu. Autrement dit, leurs principales variations – si l'on se fonde sur les déclarations de ces pratiques – ont lieu entre élèves au sein des classes et des écoles, et non pas entre écoles ou entre classes. Ainsi, par exemple, si la variable scolarité de la mère de l'élève montre 45% de sa variance au niveau école (i.e. entre écoles), les pratiques d'étude faisant appel à l'entraide oscillent, pour ce même niveau, entre 3,5% et 1,2% (et entre 6% et 2% pour les deux autres pratiques considérées). De manière cohérente, une analyse portant sur la distribution de ces pratiques et les types d'école existants au Chili, montre que l'entraide est assez répandue partout, bien qu'une légère tendance à la hausse des proportions d'aide reçue déclarée se dessine pour les écoles académiquement sélectives (cf. chapitre n°12). Par ailleurs, les facteurs contextuels de niveau classe, telles que les pratiques enseignantes, ne sembleraient pas être déterminants pour l'adoption de ces pratiques de la part des élèves. Du moins, pas fortement.

Des résultats scolaires plus importants reliés aux pratiques d'étude concrètes et qui font davantage appel à des capitaux scolaires

Par rapport à notre première grande question, portant sur l'association entre les interactions entre élèves et les acquis scolaires, nous avons pu constater que, autant en termes bruts qu'après des analyses multivariées, les pratiques d'étude se montrent toutes significativement reliées, à un certain degré, à des acquis de taille différente. Ainsi, les élèves ne déclarant aucune des pratiques prises ici comme principales ($\approx 14\%$), voient leurs acquis scolaires sensiblement diminués par rapport à ceux de leurs collègues qui déclarent aider leurs camarades, étudier seuls ou avec un livre. Un élève qui déclare aider d'autres élèves réalise globalement des meilleures performances relatives partout, et l'effet est encore plus marqué chez les élèves les plus forts en termes absolus et relatifs aussi. Une situation semblable peut être observée pour les pratiques « étudier seul » et « étudier avec son livre », mais le rendement de ces pratiques est décroissant au fur et à mesure qu'on l'observe chez les élèves les plus performants de l'échantillon. Néanmoins, la relation de ces pratiques avec les acquis mesurés à l'aide des tests standardisés se montre toujours positive.

Ces résultats, ainsi que ceux obtenus grâce à la modélisation par catégorie d'établissement, montrent en outre que les deux dernières pratiques (le fait d'étudier seul et le fait d'étudier avec un livre) semblent associées à des plus hauts degrés d'autonomie de la part des élèves et donc, à plus de ressources propres face au travail scolaire. Ces pratiques paieraient davantage quand elles sont déclarées par des élèves faibles et/ou socialement désavantagés. La pratique d'aider les autres, en revanche, se montrerait d'autant plus reliée à des scores plus hauts qu'il s'agit des élèves forts et/ou favorisés. Cela permet de postuler que de telles pratiques ne traduisent pas seulement des appréciations de l'élève sur sa propre valeur scolaire, mais qu'elles expriment également la transformation des capitaux culturel, humain et économique, en capitaux scolaires concrets. Elles reflètent donc la possession, mais surtout l'exercice, de compétences cognitives et métacognitives plus développées que pour le cas des élèves qui ne déclarent pas une telle pratique.

L'aide reçue serait davantage importante pour les élèves faibles

En revanche, nos résultats ont montré que la situation des élèves aidés n'est pas aussi évidente à analyser. Sous certains aspects et pour un certain type d'élève, l'impact moyen associé au fait d'être aidé peut se montrer négatif. C'est le cas en mathématiques et en sciences sociales pour l'élève moyen de l'ensemble de notre échantillon. Néanmoins, en langage les différences ne sont pas significatives et, plus encore, en sciences de la nature le gain moyen associé à cette pratique est positif et significatif. En définitive, les analyses de type linéaire ancrées sur la moyenne des scores, nous montrent que les élèves qui déclarent être aidés par leurs camarades ne semblent pas tous tirer un bénéfice visible d'une telle pratique.

Cependant — et c'est là que réside une partie cruciale de nos résultats —, le fait de se déclarer comme un élève aidé est appareillée à des gains positifs quand la comparaison se fait entre élèves faibles (i.e. au-dessous de la moyenne du groupe considéré). Au total, un effet de l'aide reçue, positif, significatif et de taille non négligeable, est observé dans toutes les disciplines pour les élèves les plus faibles, voire pour la plupart d'entre eux. Un tel résultat conforte l'idée que l'aide est surtout porteuse là où elle est davantage nécessaire. Nous apprécions des gains positifs et significatifs pour les quatre

disciplines même chez des élèves au-dessus des respectives moyennes (e.g. sciences de la nature et langage) et toujours pour ceux au-dessous des moyennes (toutes les disciplines). De plus, l'existence de cet effet positif est aussi soutenue par d'autres types d'analyses telles que ceux menées selon catégorie d'établissement.⁶⁴⁸

Cet effet est sans doute causal et reflète donc un impact net et propre de l'aide reçue, affranchi d'un ensemble de contrôles, autant de nature objective que subjective. Certes, nous savons que les déclarations dont nous disposons sont polluées d'appréciations diverses, notamment, sur la propre valeur scolaire de l'élève. Pourtant, si la déclaration d'être aidé était seulement un indicateur du niveau scolaire de l'individu nous devrions rencontrer des impacts plus ou moins négatifs partout. En d'autres termes, si le fait d'avouer être aidé n'était qu'un aveu de faiblesse scolaire, on ne devrait pas observer des gains de points de score. Or, cela n'est pas le cas, précisément pour les élèves ayant davantage besoin d'assistance et d'attention pour construire leurs apprentissages. En revanche, chez les élèves les plus performants (i.e. plutôt au-dessus des moyennes respectives), le fait de reconnaître que l'on est aidé prend davantage la forme d'un indicateur de la valeur scolaire de l'élève, entre autres, parce que nous sommes en train de comparer des élèves qui ont déjà accompli, en termes absolus et toutes choses égales par ailleurs, un niveau plus élevé d'acquis.

A l'appui de ces résultats, d'autres analyses nous ont montré que les élèves redoublants, beaucoup plus faibles en moyenne que les autres, arrivent à tirer profit de l'aide reçue dans toutes les disciplines. Ces élèves dépassent de manière significative les scores de leurs collègues redoublants non-aidés. Les redoublants « aidants » arrivent, pour leur part, à compenser de façon importante leur perte moyenne, pour toutes les disciplines à l'exception de langage.

Certes, corrélation ne veut pas dire, *per se*, causalité. Mais l'absence de preuves irréfutables ne signifie pas pour autant que des liens causaux n'existent pas. L'ensemble des tests que nous avons accompli ici, et les contrôles utilisés, considérant

⁶⁴⁸ En effet, des tests considérant de manière indépendante chaque type d'école montrent que, en moyenne, des élèves plus faibles en termes absolus pourraient se voir bénéficier par le fait de recevoir de l'aide de leurs camarades. C'est notamment le cas du secteur public non-sélectif (45% de notre échantillon) avec un gain moyen, en langage, de $+0,02\sigma$ et de $+0,04\sigma$ en sciences de la nature ; tandis qu'en sciences sociales l'effet moyen, sur la moyenne, se montre neutre ($+0,01\sigma$ à $p>0,1$), tout en restant négatif en maths ($-0,02\sigma$).

même des dimensions subjectives, ne laissent presque aucun doute au fait que les élèves faibles aidés, comparés à des élèves identiques mais non-aidés, améliorent leurs apprentissages *de par le fait* d'avoir reçu cette aide.

L'entraide module aussi l'impact d'autres variables sur les acquis scolaires

Les filles déclarant aider leurs camarades ont une progression particulièrement marquée dans toutes les disciplines. Ces filles arrivent, en effet, à compenser les distances négatives qui les séparent des garçons en maths, sciences de la nature et sciences sociales. Plus encore, cette condition creuse davantage l'écart entre genres en langage, à la faveur des filles.

L'aide reçue semble d'ailleurs moduler à la hausse les pertes en termes de score associées à des bas niveaux de bien-être à l'école (BEE) et de confiance en soi scolaire (CSS). Ceci sachant que la déclaration d'aide reçue s'associe, toutes choses égales par ailleurs, à des plus hauts niveaux sur l'échelle de BEE quand on la compare à des élèves qui ne font pas appel aux camarades à l'heure d'étudier. En d'autres termes, les élèves aidés et à la fois faibles, non seulement auraient des acquis plus importants de par le fait d'être aidés. Ils augmenteraient, de plus, leur niveau de BEE ⁶⁴⁹ et verraient, en même temps, vraisemblablement diminuées les relations négatives entre acquis et bas BEE. Une situation semblable s'avérerait vraie pour ceux qui manifestent une plus basse CSS, sachant de plus, que les élèves aidés ont, en moyenne, un moindre score net sur l'échelle de CSS. Cela revient à dire que des élèves aidés ayant une basse CSS (i.e. placés dans le tiers inférieur de cette échelle), voient moins affectés leurs acquis de par cette condition que des élèves ayant une aussi basse CSS mais n'étant pas aidés.

Des pistes explicatives pour ces résultats

Notons que les résultats associés aux élèves aidants peuvent être analysés au moyen du paradigme du *conflit sociocognitif* (cf. Piaget, 1932 ; Doise et al.,1975). Ceci dans le sens

⁶⁴⁹ Entre $+0,19\sigma$ et $+0,10\sigma$ (cf. Graphique n°35) pour les élèves situés au-dessous de la moyenne sur l'échelle de BEE. La moitié supérieure verrait grandir entre $+0,10\sigma$ et $+0,05\sigma$ le niveau de bien-être des élèves aidés comparé à celui des élèves solitaires.

où la confrontation des niveaux différents de connaissances représente, à la fois, un conflit relationnel qu'il faut résoudre et un conflit cognitif qui nécessite une synthèse. L'élève aidant doit donc jouer un rôle important dans les deux cas. Il doit surtout exercer ses capacités à décoder les attentes de l'autre et se placer au niveau de sa compréhension pour parvenir après à une synthèse qui suppose, plus ou moins, un changement chez l'élève aidé. Des telles situations sous-entendent, sans doute, un exercice des capitaux scolaires. Ainsi, la mise en question de ses propres connaissances et l'approfondissement des contenus (Fuchs et al., 1997; King, 2002), de même que la verbalisation de ceux-ci (Bensalah et Berzin, 2009) seraient substantiellement importants pour expliquer les résultats de ces élèves, amplement supérieurs, comme on l'a vu. Ces situations d'entraide peuvent, en effet, dériver et/ou exprimer pour ces élèves, une construction et une réorganisation des connaissances et des représentations abstraites, davantage complexes et complètes (King, 2002).

En revanche, les résultats des élèves aidés, notamment ceux des plus faibles en termes absolus et relatifs, peuvent être davantage interprétés au moyen du paradigme de la *zone proximale de développement* (cf. Vygotski, 1934). Le fait de recevoir une aide de la part des camarades plus avantagés permettrait à certains élèves d'arriver davantage à construire des connaissances (examinés ici sous forme d'acquis) que cela n'est le cas pour d'autres élèves, aussi faibles qu'eux, mais qui n'ont pas reçu cette aide. Ceci invite, en effet, à penser que l'aide donnée sera d'autant plus fructueuse qu'elle correspond à la zone qui nécessite d'être comblée pour que l'individu-élève parvienne à un stade supérieur de connaissances.

D'ailleurs, les renforcements positifs seraient plus efficaces et plus fréquents en provenance d'un pair que d'un adulte (Bensalah et Berzin, 2009), ce qui pourrait expliquer en partie, par exemple, la modulation trouvée pour l'impact négatif de la basse CSS sur les acquis scolaires, impact qui se voit diminué quand l'élève déclare être aidé. Comme le notent Altermatt et Pomerantz (2005), les élèves faibles ont une estime de soi moindre lorsqu'ils ont des amis académiquement plus forts qu'eux – en l'occurrence ici, ceux qui probablement les aident –. Mais bien que ces élèves s'auto-évaluent moins positivement, ils montrent des performances supérieures à celles d'élèves comparables mais n'ayant que des amis aussi faibles qu'eux. Il n'est donc pas exclu que le *sentiment d'auto-efficacité* (cf. chapitre n°4) des élèves aidés se développe

davantage dans cette configuration, ce qui expliquerait les meilleures performances relatives que l'on a trouvées.

Ainsi, il est fort probable que les élèves qui s'entraident, notamment les tuteurs, obtiennent, développent et entretiennent des compétences cognitives et métacognitives de haut niveau, y compris des capacités d'auto-régulation de leur apprentissage (Perry et al., 2008 ; Parr et Townsend, 2002). Cela se traduirait donc, par des apprentissages plus poussés et plus nombreux aussi (King, 2002 ; Houtveen et Van de Grift, 2007). Plus encore, des tels résultats sembleraient possibles au-delà des contextes d'apprentissage (Perry et al., 2008), ce qui, pour le cas chilien, représente une bonne nouvelle eu égard à l'extrême segmentation socio-scolaire présente dans le pays (cf. chapitre n°6).

D'autres pistes explicatives, notamment pour le cas des élèves aidés, pourraient se rapporter aux gains en termes d'attitudes face à l'école et aux disciplines, ce qui ressort également de nos résultats. Il s'agirait des gains en termes d'autonomie, de maturité, d'empathie et de motivation (Baudrit, 2005), sans exclure que les élèves avantagés, en interagissant avec leurs camarades, peuvent apporter aux autres des modèles de comportement et de travail (Bournot-Trites et al., 2003) sous la forme des transferts de capitaux scolaires et culturels. Le contact entre élèves différemment dotés d'un point de vue scolaire, mais aussi social, semble donc améliorer le vécu scolaire et les outils face à la scolarité des élèves moins lotis. Il n'est donc pas exclu que les bons élèves puissent apporter aux autres, consciemment ou non, des modèles et des techniques de travail pour mieux faire face aux devoirs et aux épreuves scolaires. Il reste, toutefois, de mieux connaître les conditions permettant d'amplifier les potentiels effets positifs des tels rencontres. Pour le moment, nos résultats indiquent clairement que les élèves aidés arrivent à se sentir mieux à l'école, à accorder de l'importance aux enjeux scolaires, et à la fois — et, d'une manière présumable, par là —, à améliorer leurs performances.

Les principaux facteurs associés à l'entraide

Nous avons vu qu'autant en sociologie qu'en économie, l'une des questions majeures sur les effets de pairs se réfère aux influences entre élèves sous la forme de transferts entre eux. Plus encore, si ces transferts existent, on se demande dans quelles directions et avec quelle ampleur ceux-ci ont lieu. Notre travail donne des pistes et des résultats assez concluants sur ce point (cf. chapitre n°12).

D'abord, notons que les variables qui apparaissent les plus liées aux pratiques d'entraide des élèves sont, de toute évidence, l'ensemble des facteurs considérés ici comme subjectifs. Notamment les dimensions de CSS et de BEE, mais aussi les rapports aux enseignants, le soutien des parents tel qu'il est ressenti, les aspirations vis-à-vis de la scolarité ultérieure, ainsi que l'importance accordée aux disciplines et le goût pour ces dernières. La probabilité de se déclarer comme un élève aidant, pour chacune des quatre disciplines, se montre toujours plus importante pour des scores élevés sur chacune de ces dimensions.

Cependant, le plus intéressant est de constater qu'un bien-être élevé, un soutien parental ressenti comme plus important, de même que des meilleurs rapports aux enseignants, sont significativement associés à des chances plus élevées d'être un élève aidé plutôt que de ne pas l'être. Il est de même avec des caractéristiques familiales telles que le fait d'avoir des frères/sœurs ou le fait de vivre avec des parents en couple. Autrement dit, certaines caractéristiques associées à un vécu scolaire plus heureux, en moyenne, deviennent aussi des facteurs potentiellement explicatifs de la demande d'aide académique de la part des élèves plus faibles en moyenne.

D'ailleurs, il faudrait noter que les mêmes facteurs mentionnés ici sont aussi, significativement et positivement, associés au fait de donner de l'aide. Certes, si le lien semble bien établi, le sens causal de ces relations n'est pas toujours irréfutable. Il se peut, par exemple, que ces hauts niveaux pour certains de ces ressentis découlent d'un autre facteur qui pousse, à la fois, les élèves à interagir. Mais l'existence d'une relation entre l'entraide et ces sentiments, reste un fait important en soi. Ainsi, d'une part, l'on peut supposer l'existence des cercles vertueux (e.g. entre les pratiques d'entraide et le

bien-être à l'école) ; d'autre part, l'on peut poser que certains facteurs exercent un impact causal très visible sur la demande d'aide (e.g. le fait d'évoluer dans un foyer avec plus de soutien).

En tout état de cause, la demande d'aide est une réponse de l'élève en difficulté qui suppose une certaine volonté de s'en sortir à l'école. Quand cette volonté est présente chez des élèves ayant moins de capitaux scolaires, donc, des élèves moins autonomes, l'aide se montre davantage porteuse. Ces constats font penser, entre autres, aux résultats expérimentaux d'Eisenkopf (2007) vis-à-vis des dispositions qui seraient nécessaires pour que les effets de pairs se manifestent, notamment, sur les élèves potentiellement bénéficiaires. Cela pourrait être une source explicative additionnelle et complémentaire au fait que certains élèves aidés (faibles) arrivent à améliorer leurs acquis du fait d'être aidés.

Par ailleurs, les niveaux intermédiaires d'affinité ou goût par les disciplines (en langage et en sciences de la nature), de même que l'importance qui leur est accordée (sauf en maths), sont aussi significativement associés à des chances plus élevées d'être un élève qui demande de l'aide à ses camarades. Ces variables s'ajoutent à l'effet positif et significatif trouvé pour les bons rapports aux enseignants (autant en maths qu'en langage). Mais, ces meilleurs rapports à la discipline sont-ils pour autant ceux qui poussent l'élève à demander de l'aide, ou c'est la demande d'aide qui lui donne une vision plus positive de la discipline et de l'enseignant ? Encore une fois, la question n'a pas ici de réponse définitive. Mais très probablement nos résultats illustrent encore un autre cercle vertueux entre un rapport général positif à une discipline dans laquelle l'élève n'excelle pas, d'un côté, et le fait de recevoir de l'aide et de se sentir épaulé, d'un autre côté.

De très probables transferts entre les élèves mieux lotis et les plus démunis

L'autre résultat fondamental du présent travail de thèse est que nous avons trouvé des signes importants qui indiquent que les élèves possédant plus de capital culturel ont, toutes choses égales par ailleurs, de plus fortes chances de déclarer aider leurs camarades (plutôt que de ne pas le faire). Ceci s'avère vrai pour les quatre disciplines,

même après avoir contrôlé le niveau scolaire relatif et absolu des élèves. Ces derniers capturent, d'ailleurs, une partie importante de l'effet du capital culturel sur la probabilité d'être un élève aidant (ou aidé).

Ces résultats semblent assez robustes et ils illustrent deux constats majeurs. D'abord, les élèves aidants sont, en moyenne et plus souvent, mieux dotés en termes de capital culturel. Ensuite, une partie importante de l'effet du capital culturel sur la condition d'élève aidant passe par le niveau scolaire des élèves, autrement dit, par la transformation, préalable, du capital culturel en capitaux scolaires. Pourtant, l'effet du capital culturel reste encore présent après ces contrôles. Cela permet de visualiser, à la fois, un effet *direct* et un effet *indirect*, tous deux convergents. En revanche, notons que le capital humain dont jouit un élève – mesuré d'après le nombre d'années de scolarité de sa mère – ne semble pas influencer la probabilité d'être un élève aidant, en termes bruts aussi bien que lorsque l'on contrôle par d'autres variables dans des analyses multivariées.

Cependant, comme cela a été noté plus haut, il faudrait ajouter que les élèves qui aident leurs camarades ont également, toutes choses égales par ailleurs, de meilleures dispositions face au travail à l'école, des attentes plus élevées et des ressentis plus positifs en ce qui concerne le contexte scolaire. Or, il n'est pas exclu que le capital culturel influe sur ces attitudes, à l'état incorporé (cf. Bourdieu, 1979⁶⁵⁰; Sullivan, 2001) et/ou sous forme des rapports aux disciplines (cf. Dumais, 2002 ; Lahire, 1995) ou encore, de motivation (cf. Viau, 2007). D'ailleurs, ces facteurs sont tous liés, en termes nets, à des acquis scolaires plus importants. Au total, tout ceci montre l'existence, assez vraisemblable, des transferts depuis les élèves mieux dotés – en termes de capital culturel à l'état matériel et incorporé, et des capitaux scolaires – vers ceux qui le sont moins. Ces transferts pourraient expliquer, du moins en partie, les effets positifs rapportés à l'aide envers les élèves faibles.

Les résultats pour ces deux types de comportement sont donc convergents. Du côté des élèves aidés, nous rencontrons la situation inverse. Les élèves avec moins de capital culturel, académiquement plus faibles en termes absolus et relatifs, et avec un moindre

⁶⁵⁰ Bourdieu, P.; 1979 ; *Les trois états du capital culturel* ; Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol.30, n°1 ; pp. 3-6

capital humain chez eux, ont des plus fortes chances, *ceteris paribus*, de se déclarer comme des élèves aidés.⁶⁵¹ Même en dépit du caractère assez répandu de la déclaration d'aide reçue (31% en moyenne), ces résultats mettent en relief que les élèves aidés sont, en moyenne et de manière systématique, plus souvent des élèves avec des moindres capitaux culturel et humain chez leurs familles. Plus important encore, ces caractéristiques, très significatives d'un point de vue statistique, s'ajoutent aux faiblesses qu'ils cumulent en termes scolaires. En effet, ils sont, en général, plus souvent dans les tiers inférieurs de leurs classes et obtiennent des résultats aux tests nationaux parmi les plus faibles.

Des élèves qui se différencient aussi d'après leurs ressentis fondamentaux à l'école

Du côté du Bien-être à l'école (BEE) et de la Confiance en Soi Scolaire (CSS) – cette dernière prise comme équivalent au *concept de soi académique* – nous avons trouvé qu'il est possible d'objectiver ces deux dimensions à travers échelles factorielles permettant, entre autres, de classer la population d'élèves selon leur niveau par rapport à ces deux ressentis. Nous avons pu donc, dégager autant que possible, les lignes de force existantes derrière les déclarations des élèves à ces égards. Ces résultats ont constitué une deuxième base pour les analyses ultérieures, compte tenu de l'importance que la littérature assigne à ces deux dimensions.

Comme attendu, nous avons trouvé que le rapport entre ces dimensions et les apprentissages des élèves est fort et qu'il se produit toujours dans le même sens. Ainsi, se sentir bien à l'école et avoir une confiance en soi scolaire importante sont des facteurs positivement liés aux acquis scolaires. Pourtant, il est davantage difficile dans ce cas de départager le sens causal de ces relations. Toutefois, la littérature nous permet de penser que, si la relation entre résultats scolaires et ces deux dimensions est circulaire et qu'elle se sédimente dans le temps (cf. Partie II), les ressentis exprimés par

⁶⁵¹ Rappelons, en effet, qu'à la différence du cas des élèves aidants, le capital humain attaché à l'élève entretient une relation toujours significative avec le fait de se déclarer comme un élève aidé. La probabilité de se déclarer de la sorte diminue au fur et à mesure que la mère de l'élève a fait plus d'années d'étude. Bien que systématique, ce dernier effet est de taille réduite. Ainsi, par exemple, une année supplémentaire de scolarité de la mère de l'élève diminue, en moyenne, de 0,25% la probabilité que cet élève se déclare, toutes choses égales par ailleurs, comme un élève aidé en maths. Pour les autres disciplines cette diminution est de 0,4%.

nos échelles se sont formés avant l'évaluation que l'on étudie ici. Cependant, l'hypothèse concurrente d'un troisième facteur déterminant, à la fois, acquis et perceptions subjectives, n'est pas tout à fait écartée. Par exemple, des dispositions favorables au travail scolaire non mesurées ici

En même temps, nous avons trouvé que les acquis des élèves faibles seraient davantage liés au BEE, particulièrement en langage. En revanche, les élèves forts sembleraient plus sensibles à la CSS, notamment en mathématiques.

Un bien-être à l'école qui semble socialement distribué et une confiance en soi scolaire sous l'emprise du paradigme BFLPE

Parmi les facteurs les plus liés aux deux variables subjectives BEE et CSS, nous avons trouvé, au-delà des profils de pratiques d'étude, trois groupes. D'abord, les autres dimensions subjectives concomitantes à celles-ci, notamment le goût pour les études, les attentes, les rapports aux enseignants et le soutien ou appui des parents tel qu'il est ressenti, lesquelles constituent des variables fortement corrélées à ces deux échelles. Il faut noter, toutefois, que ces facteurs entretiennent davantage des rapports forts avec la dimension de CSS que celle de BEE. Ensuite, nous avons le niveau de compétences des élèves, surtout au niveau individuel mais aussi comme caractéristique contextuelle, notamment dans le cas de la CSS.

Ainsi, pour cette dernière variable dimension, nous avons constaté la présence d'un BFLPE (*Big Fish in the Little Pond Effect*) généralisé. Ceci comprend un impact moyen des compétences individuelles de l'élève sur l'échelle de confiance en soi scolaire, (équivalent à $+0,17\sigma$ en moyenne) qui coexiste avec un impact négatif du niveau moyen de compétences dans la classe. Comme prédit, ce dernier serait équivalent à près de la moitié du précédent ($-0,08\sigma$ en moyenne). Ces résultats restent donc tout à fait dans le paradigme du BFLPE (e.g. Marsh et Hau, 2003 ; Huguet et al., 2009) et constituent la première évaluation de ce phénomène pour le cas chilien.⁶⁵²

⁶⁵² Notons que, autant le niveau de compétences individuel que celui du groupe, montrent des effets quadratiques augmentant, chacun, le sens positif ou négatif de leur propre impact. Autrement dit, les élèves manifestent d'autant plus de confiance en soi scolaire que leur niveau de compétences estimé est élevé. En revanche, plus le niveau scolaire moyen de la classe est élevé, plus il ternit cette évaluation de soi.

Pour le cas du bien-être à l'école, l'impact positif du niveau moyen des compétences dans le groupe qui entoure l'individu, toutes choses égales par ailleurs, n'est guère important ; sauf dans ses niveaux les plus hauts. Son impact semble capturé par d'autres facteurs associés aussi au bien-être, telles que le niveau socioéconomique de l'élève, ses attentes, et plus probablement, par le type d'école auquel l'élève appartient. En même temps, le niveau de compétences individuel de l'élève affecte positivement l'échelle de bien-être à l'école, mais d'une manière plus discrète que dans le cas de la confiance en soi scolaire (i.e. impact moyen de +0,08 σ).

Finalement, nous avons testé la probable présence d'un effet *reflected glory* – pour la dimension de CSS – lié à l'appartenance au secteur privé payant pour des élèves défavorisés et/ou faibles. Nos analyses indiquent que les élèves pour lesquels nous avons trouvé cet effet à l'état brut auraient des dispositions et des ressentis tout à fait singuliers, capables de capturer en quelque sorte l'effet *reflected glory* sur la échelle d'auto-évaluation du soi académique. Toujours est-il, qu'au total, l'effet largement dominant est celui du paradigme BFLPE ce qui représente une forme d'effets de pairs, notamment de par les processus psycho-sociaux qu'il entraîne.

L'entraide et les dimensions subjectives du vécu scolaire

Les pratiques d'entraide se montrent à tout moment fortement liées aux deux dimensions subjectives prises ici comme principales. Par exemple, en ce qui concerne la dimension de CSS, les élèves à profil aidant manifestent, *ceteris paribus*, un plus important niveau dans cette échelle (+0,17 σ comparés aux élèves à profil solitaire). Les élèves aidés, en revanche, se situent à -0,07 σ de leurs homologues solitaires, tandis que les élèves à profil mixte montrent, en moyenne, une légère mais significativement plus haute évaluation du soi académique (+0,03 σ) que ceux-ci. Du côté du bien-être à l'école, le profil qualifié comme solitaire se voit dépassé, autant par les élèves à profil aidé que pour les aidants, avec respectivement, des différences de +0,11 σ et +0,10 σ sur cet échelle. Toutefois, les différences les plus marquées correspondent aux élèves qui déclarent interagir davantage (i.e. à profil mixte ou aidant-aidé ; 15% de l'échantillon).

Ils obtiennent, en moyenne, plus d'un sixième d'écart-type sur la même échelle (+0,18σ). Enfin, il faut considérer que ces rapports sont affranchis du niveau scolaire, absolu et relatif, des élèves, en plus des autres caractéristiques socio-scolaires et de tous les autres ressentis inclus dans les modèles.

Encore une fois, nous sommes en face des cercles vertueux que l'on peut supposer existent d'après ce qui montre la littérature dans les deux cas. Certainement les interactions ici visitées sont, en plus de déclarées, de toute évidence spontanées. Elles ne nous permettent pas d'ailleurs qualifier la qualité, ni non plus l'assiduité et l'intensité des rapports. Ce manque d'une vision *in fine* admet l'hypothèse alternative que le bien-être ressenti pourrait provenir d'autres facteurs poussant les élèves, à la fois, à interagir entre eux (e.g. des dispositions données). Pourtant, il est difficile de ne pas prêter crédibilité au fait que les interactions entre élèves sous forme d'épaulement et d'échanges, aient l'effet d'augmenter le bien-être à l'école des élèves, surtout d'après ce qui montre la différence entre élèves à profil solitaire, puis, ceux qu'interagissent (aidés et aidants), et enfin, ceux qui le font davantage (profil mixte). De plus, le lien entre interactions et bien-être à l'école serait particulièrement fort ou différenciateur pour les élèves manifestant les plus bas niveaux de ce sentiment.

Ainsi, les résultats ici notés sont bien en phase avec ceux des volets qualitatifs de recherche soulignant qu'à cet âge, et pour ce type de sentiment (BEE), les élèves accordent beaucoup d'importance aux relations avec leurs camarades, autant pour le mieux que pour le pire (e.g. Pyhältö et al., 2010 ; Hascher, 2008 ; Engels et al., 2004 ; Meuret et Marivain, 1997). Mais cela souligne aussi, quoi qu'indirectement, l'importance des ambiances scolaires comme un espace construit par les acteurs, surtout par les propres élèves (Dubet et Martucelli, 1996).

A l'opposée, la CSS serait une dimension très probablement moins déterminée par les interactions en elles-mêmes, mais plutôt par les faits que celles-ci peuvent véhiculer ou mettre en évidence, notamment de par les comparaisons descendantes et/ou ascendantes entre élèves (Seaton et al., 2008 ; Dai et Rinn, 2008 ; Lubbers et al. 2007 ; Huguet et al., 2001 ; Cohen, 2000). Remarquons que la confiance en soi scolaire, telle que nous l'avons appréhendée ici, et d'après ce qui montre la littérature, semble s'être formée assez avant les évaluations académiques sur lesquels nous travaillons. Le fait

qu'un élève qui aide ses camarades montre – après contrôle de son niveau scolaire dans la classe – une meilleure évaluation du soi académique, serait donc en train de refléter, peut-être, qu'il a eu dans son parcours scolaire davantage des cibles de comparaison inférieures en termes de performance. Le cas inverse s'avérant vrai pour les élèves aidés. Ces résultats renforcent, indirectement, que nous sommes en face d'une forme d'effet de pairs marquée par le cadre comparatif offert par l'école et qui nécessite donc, d'une attention explicite et attentive de la part des enseignants (Martinot, 2004).

Le rôle des facteurs contextuels

Bien que les facteurs contextuels liés au climat scolaire et aux effets de composition n'aient pas constitué nos questions principales, nous avons tenu à tout moment à introduire et à justifier la présence des variables exprimant le contexte scolaire qui encadre les pratiques d'entraide analysées, de même que les scores aux tests et les dimensions subjectives considérées. D'une part, nous avons proposé une catégorisation singulière d'établissements issue des apports de la littérature (cf. chapitre n°1) et adaptée à la réalité chilienne (cf. chapitre n°6), tout en tenant compte de ce qu'indiquaient nos données (cf. annexes). Cette variable a été utilisée autant dans nos analyses exploratoires que dans nos analyses multivariées. Ensuite, nous avons considéré deux familles de facteurs de niveau classe, d'un côté l'enseignant, ses pratiques et croyances ; d'un autre côté, la composition du public des classes en termes de taille, capital humain moyen, hétérogénéité sociale, et enfin, des variables proxys dudit « climat scolaire ».

Il dépasse nos objectifs de commenter en détail les résultats pour ces différentes variables, d'autant plus qu'ils ont été déjà indiqués dans les chapitres de la Partie VI ou en annexes. Nous observons, toutefois, des effets systématiques sur les scores des quatre disciplines considérées, de la moyenne de capital humain et de la proportion d'élèves en bas BEE par classe. Ainsi, chaque année supplémentaire dans la scolarité moyenne des mères des élèves de la classe, entraîne un gain de score individuel net estimé, en moyenne, entre $+0,06\sigma$ et $+0,04\sigma$ selon la discipline. En revanche, chaque

écart-type de la proportion d'élèves en bas BEE dans la classe (i.e. $\pm 11,5\%$) est associé à une différence nette de près de $-0,05\sigma$ de score individuel pour n'importe quelle matière.

Si le premier résultat, souvent compris comme des effets de pairs au Chili (cf. chapitre n°6), est en accord avec les constats notés par d'autres études sur des données semblables (e.g. Contreras et al., 2007 ; Bellei, 2005 ; Sapelli et Vial, 2005 ; McEwan, 2003), le deuxième montre un point plus original, mais qui reste, néanmoins, soupçonné de pollution (cf. chapitre n°2). Pourtant, ce dernier constat est aussi robuste à l'estimation selon le type d'école. Enfin, par rapport à l'impact de l'hétérogénéité sociale de la classe sur les acquis des élèves, il est toujours positif en moyenne (i.e. entre $+0,01\sigma$ et $+0,02\sigma$ par année supplémentaire). Il affecte autant les élèves faibles que les forts. Toutefois, cet effet serait surtout présent dans le secteur public non-sélectif et il serait davantage marqué chez les élèves forts. Toujours est-il que ces résultats nécessitent des approfondissements et des analyses plus spécifiquement centrées sur eux.⁶⁵³

Les pratiques d'entraide et l'hétérogénéité académique des classes

Bien que d'une manière discrète, nos analyses semblent montrer que l'entraide est plus généralement située (ou déclarée) dans des contextes assez démunis d'un point de vue social et scolaire. Dans des contextes plus favorisés, les élèves seraient, au contraire, davantage autonomes et mieux dotés de capitaux scolaires, ce qui serait, à son tour, associé à l'étude en solitaire et/ou en se servant des livres. Pourtant, la modélisation multivariée nous donne des pistes sur les relations entre ces comportements et la composition du public par classe. De fait, nous sommes tout à fait dans le cadre qu'indique que cette dernière encadre les probabilités d'occurrence ainsi que les attributs associés aux effets de pairs (cf. chapitre n°1).

⁶⁵³ Disons que nous avons croisé les pratiques d'entraide avec la scolarité moyenne des mères dans la classe (cf. annexes), trouvant des impacts consistants. Autrement dit, dans les ambiances caractérisées par un niveau moyen social aisé, le fait de se déclarer comme un élève aidé ne s'associe pas, en moyenne et toutes choses égales par ailleurs, à des gains de score, mais plutôt le contraire. L'inverse étant vrai chez les écoles à public défavorisé. En même temps, l'impact propre à cette variable de composition ne se voit guère modulée. De plus, ces résultats sont confortés par la modélisation par type d'établissement.

Ainsi, parmi les résultats les plus intéressants il faudrait noter que, au total, tout se passe comme si l'hétérogénéité académique – qui, on le sait, capture en partie l'hétérogénéité sociale – était un facteur influant la probabilité d'occurrence des comportements étudiés. Ainsi, les signes et la signification des coefficients trouvés indiqueraient que des très grands écarts académiques entre les élèves présents dans une classe diminueraient les chances de qu'un élève donné déclare venir en aide à ses camarades ; l'inverse étant vrai pour le fait de se déclarer comme étant un élève aidé.

Or, dans ce dernier cas, les choses semblent suivre une certaine logique : on a d'autant plus de chances d'être aidé que les élèves sont différents en termes académiques au sein de la classe. Cependant, le premier cas nécessite plus d'explications; il indique en effet qu'on aura d'autant moins de chances d'aider les autres que les écarts de niveau scolaire entre élèves deviennent trop forts. Autrement dit, le degré de similitude entre élèves serait un facteur déterminant de la disponibilité d'aide. Ce résultat semble en phase avec les constats de recherche notés par Baudrit (2005) dévoilant qu'un facteur d'efficacité de l'entraide (organisée) entre élèves, est la distance relative entre apprenants. Cela pourrait aussi trouver une base d'appui dans les théories constructivistes de la connaissance, c'est à dire, dans le besoin d'une certaine proximité entre apprenants situés différemment pour que leur rencontre porte des bénéfices à ceux qui doivent faire plus de chemin.

D'ailleurs, ce résultat pourrait conforter en partie les conclusions du travail de Hoxby et Weingarth (2006), qui trouvent que l'hétérogénéité, tout en étant nécessaire, ne devrait pas être trop poussée si l'on veut accroître les effets positifs de la composition académique du groupe sur les individus. Appliqué à notre cas, cela voudrait dire que les élèves sont, en termes nets, plus portés à aider leurs camarades quand ceux-ci ne sont pas trop éloignés de leurs propres performances. Une forte dispersion des compétences scolaires pourrait affecter négativement, par exemple, le désir et/ou la volonté d'aider de la part des élèves forts (cf. Webb et al., 2002). Encore faut-il rappeler que nos données ne nous permettent pas de regarder de près les conditions, les motivations et les circonstances qui entourent les échanges entre élèves. Pourtant, les résultats vis-à-vis des variables de composition méritent d'être pris en compte pour des approfondissements ultérieurs. En tout état de cause, ce qu'on a vu sur l'impact de l'hétérogénéité académique des classes sur les pratiques d'entraide, invite à penser que

cette diversité est nécessaire mais qu'elle réclame d'être gérée et de rencontrer des conditions adéquates pour être porteuse d'une amélioration de la qualité des apprentissages (Fuchs et al., 1997 ; Hattie, 2002). Toutefois, nos regards au travers des bases de données étudiées, invitent, d'un côté, à considérer davantage ce que montre la littérature vis-à-vis des stratégies d'enseignement faisant appel au tutorat par les pairs (e.g. Webb et Mastergeorge, 2003 ; Webb et al., 2002 ; Fuchs et al., 1997) ; et d'autre côté, invitent à réaliser davantage des études qualitatives pour le cas chilien et pour ce type de comportement.

Enfin, ajoutons qu'au delà des variables de composition, les résultats obtenus concernant les dimensions subjectives analysées pour ce travail de thèse nous rappellent qu'à l'école, les élèves se différencient, aussi, de par la façon dont ils construisent leur expérience scolaire. Les interactions qu'ils entretiennent avec leurs camarades ne sont pas étrangères à cette situation. Bien au contraire, elles y sont au cœur. Ceci invite à penser, de manière approfondie l'aménagement des ambiances scolaires, et plus précisément, les fondements de ce que la littérature considère comme le « *climat* » au sein des classes et des écoles. Certains facteurs étudiés ici, tels que le BEE, semblent en mesure de pouvoir moduler (et exprimer) ledit *climat*. Force est de reconnaître qu'il s'agit surtout d'indices qui invitent à considérer, d'une part, les relations famille-école (en y mettant au centre la scolarité des enfants) ; et d'autre part, les relations entre les acteurs du quotidien scolaire (élèves et enseignants, enseignants entre eux, etc.). Or, la question est de savoir si ce *climat* est issu, ou non, d'un contrat scolaire (Dubet et Martucelli, 1996) plus ou moins renouvelé ; un contrat capable de donner du sens au travail des acteurs en contexte scolaire et d'y intégrer adéquatement les demandes de la vie juvénile, en accord avec les objectifs du système scolaire. Si ce contrat devrait trouver ses racines dans le contrat social lui-même (comme semble le montrer le cas singulier du système scolaire chilien), il devrait surtout être construit plus délibérément au sein de l'école, par les acteurs et leurs interactions.

Des limites et des prolongements possibles pour ce travail

Parmi les limites les plus saillantes de ce travail de recherche, insistons sur le fait que nous n'avons pas observé les comportements étudiés. Ils sont pris, en effet, à travers les déclarations des élèves. Rappelons donc, encore une fois, que nous n'avons aucune information portant sur la qualité de l'aide dispensée et/ou reçue. Sa durée, autant que sa profondeur, ou les moments où celle-ci a eu lieu, sont des situations totalement inconnues par nous.

Certes, ceci pourrait être vu comme une preuve additionnelle de la robustesse des résultats concernant l'impact des pratiques d'étude sur les scores aux tests. En effet, si, en dépit des telles lacunes, des effets certainement causaux se laissent à voir, il est fort probable qu'ils existent bel et bien. Pourtant, il n'est pas moins vrai que ce manque de précisions pourrait laisser de la place à des facteurs non contrôlés ni observés, qui du coup, pourraient interférer avec nos résultats, du moins en partie. Nous croyons toutefois que si cela demeure possible, nous avons pris assez de précautions pour contenir une telle situation. Mais, quoi qu'il en soit, nos résultats sont invités à être confirmés ou démentis par d'autres moyens.

Dans la même ligne, bien que l'impact des pratiques d'étude – différentes de l'aide reçue – apparaisse assez consistant sur toutes les analyses (i.e. régression hiérarchique linéaire générale et par type d'école, régression par quantiles), nous ne savons pas avec exactitude à quel point celles-ci traduisent des situations préexistantes. Par exemple, qu'elles ne soient qu'un indicateur du « bon élève », mais sans nous apporter des informations singulières à elles-mêmes en termes d'apport spécifique aux apprentissages. Ceci est notamment le cas des élèves aidants dont les scores excellent partout. En effet, nous ne pouvons pas ignorer qu'une partie des différences nettes de score trouvées pour ce type d'élève ne fait que refléter qu'ils se savent plus performants, sans pour autant nous expliquer davantage pour quoi ils le sont. Certainement, cela n'enlève pas l'utilité probable de cette variable, entre autres, comme un contrôle. Mais cela ne permet pas de répondre, *stricto sensu*, sur l'apport net de celle-ci en termes de pratique d'étude isolée. En effet, la seule piste solide qui nous permet de postuler que cette pratique (aider les autres) exprime une amélioration des

apprentissages par elle-même, est la comparaison selon niveau académique (i.e. les régressions par quantiles et selon type d'école), notamment quand on regarde les fortes différences qu'elle entraîne entre les élèves les plus forts en termes relatifs et absolus.

Toujours est-il que, à cet égard, notre principal problème reste toujours le fait que nous n'avons pas pu observer directement ce comportement. Dans des conditions idéales, nous aurions dû regarder l'aide dispensée par ces élèves sur une période de temps donnée et avec des contrôles voués à mieux cerner son véritable apport à la construction des apprentissages. Par conséquent, nous ne pouvons ici qu'inférer cet apport, sachant que la littérature nous donne, comme on l'a vu, d'éléments appuyant la thèse que ces élèves se bénéficient véritablement de par le fait de donner de l'aide académique à leurs camarades. Une preuve possible à cet égard serait celle de comparer les élèves qui se déclarent aidants par discipline avec des élèves semblables qui ne le font pas dans la réalité, mais dont on pourrait « prédire » qu'ils auraient pu l'être. Ainsi, si la différence de score prédit entre ces deux types d'élève est positive en faveur des premiers, nous aurions une preuve supplémentaire de que l'aide donnée permet d'augmenter et/ou de solidifier les acquis scolaires. Mais, le temps et l'espace que demandent des telles démarches dépassent les propos initiaux de cette thèse.

En outre, le fait d'étudier seul est soupçonné d'être, en partie du moins, une déclaration « par défaut » de la part des élèves. Son contenu réel et explicite est donc difficile à décrypter à partir de l'instrument dont nous disposons. Il est fort probable que ces déclarations soient donc, polluées. Ainsi, les éléments de jugement sur le contenu probable de cette pratique, en termes de compétences cognitives, sont apportés davantage par les perceptions théoriques et par les analyses selon type d'établissement que nous avons conduit. Cette faiblesse nous rappelle, en définitive, le besoin de contraster nos résultats avec des études plus qualitatives, centrées sur l'observation détaillée des pratiques d'étude des élèves.

Finalement, une autre faiblesse tient à la construction des indices continus pour exprimer certaines dimensions, notamment celles de CSS et de BEE. Dans ces cas, la qualité de l'instrument utilisé pour saisir les réponses des élèves est mise en question. Or, les problèmes liés à la construction de ces indices nous les avons déjà pointés (cf. chapitre n°9) et malheureusement, nous ne pouvons rien faire pour améliorer ces

situations, sauf les avoir à l'esprit à l'heure d'interpréter nos résultats dans l'ensemble. Il serait nécessaire de réaliser des analyses ultérieures, portant, soit sur d'autres versions de l'enquête SIMCE (i.e. autres années), soit, sur d'autres données semblables (e.g. PISA ou TIMSS). En outre, l'analyse des sous-dimensions ici extraites et justifiées, pourrait apporter plus de précisions à certains résultats. Ceci est notamment le cas de la dimension de BEE composée de deux sous-indices, chacun exprimant différents aspects. Mais c'est aussi le cas d'autres échelles moins analysées ici, telles que le soutien des parents tel qu'il est ressenti, ou encore, des rapports enseignants.

Un prolongement général des analyses réalisées pourrait être de considérer, d'une part, la modélisation par type d'école des acquis vérifiés à l'aide de tests standardisés selon la technique de régression par quantiles. Notamment, en testant les effets d'interaction entre les variables d'entraide et nos deux principales dimensions subjectives. Cela permettrait de mieux connaître si l'effet de l'aide reçue chez les élèves faibles agit, en même temps, sur les connaissances sur soi de l'élève, d'un côté, et sur ses acquis scolaires, d'un autre côté ; ou bien, si ces deux facteurs se recouvrent. Enfin, la modélisation par type d'école de la probabilité moyenne de se déclarer comme un élève aidant ou aidé, semble une démarche digne d'être entreprise pour contraster les effets et les rapports jusqu'au présent mis en évidence.

Un débat en évolution ; des mesures dignes d'être considérées

La convergence des différents résultats pointés ici renforce l'idée que le fait de recevoir de l'aide des camarades – même si elle est supposée spontanée ou grossière –, peut s'avérer fort utile comme une base pour des politiques plus ambitieuses d'amélioration des résultats scolaires.

D'abord, d'après l'observation et l'étude de petits groupes, la littérature nous apporte assez des preuves sur l'efficacité de l'entraide quand elle est organisée comme une stratégie délibérée d'enseignement (Ginsburg-Block et al. 2006 ; Rohrbeck et al., 2003). Nos résultats contribuent à ce champ d'étude, surtout en montrant que, même sur une échelle nationale et avec presque aucune précision sur sa qualité, ses circonstances, son

organisation ou sa quantité, l'aide dispensée et l'aide reçue sont porteuses d'améliorations potentiellement importantes en termes de qualité et d'équité à l'école.

Plus largement, nous avons mis en évidence dans ce travail, l'importance relative des interactions entre élèves en milieu scolaire, autant sur le plan académique que dans d'autres domaines.

En même temps, rappelons que l'identification des asymétries dans les effets découlant de la composition des publics constitue l'une des préoccupations majeures liées aux effets de pairs depuis la perspective économique (e.g. Schneeweis et Winter-Ebmer, 2007 ; Hoxby et Weingarth, 2006 ; Schindler, 2003), mais aussi, sociologique (e.g. Duru-Bellat et Suchaut, 2005 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997). A cet égard, nos résultats semblent conforter l'idée que les élèves faibles gagnent à côtoyer des élèves plus forts qu'eux, notamment s'ils sont aidés par ceux-ci. En revanche, les élèves forts ne semblent pas véritablement affectés en termes négatifs par ce type de contact. Bien au contraire, ils pourraient en tirer profit d'un point de vue académique, voire l'exercice et l'entretien, plus ou moins constant, de leurs propres capitaux scolaires, soit par la voie du tutorat vis-à-vis de leurs camarades, soit par la voie de la construction collaborative des apprentissages. Le potentiel multiplicateur des effets de pairs véritablement exogènes, tant souligné par Manski (2000), se voit ici plutôt bien illustré.

Cependant, à différentes reprises nous avons noté que la discussion au Chili sur les effets de pairs devenait parfois enflammée. Les résultats issus de notre travail réfutent davantage les affirmations de ceux qu'insistent à dire que ce type d'effet correspondraient plutôt à une croyance qui n'a pas beaucoup de soutien dans les faits (e.g. Beyer, 2007b ; 2007a). Nos constats montrent que ces effets se font davantage évidents quand on regarde le niveau adéquat d'analyse ; quand on s'interroge sur les mécanismes sous-jacents à ceux-ci ; et quand on se place dans des cadres théoriques capables de distinguer des véritables effets de pairs des seuls effets de composition (cf. Duru-Bellat, 2007, 2003a ; Wilkinson et al., 2002). Nos résultats montrent – insistons là-dessus – que ces effets possèdent un potentiel pas du tout négligeable, autant sur le plan académique que concernant les autres dimensions du vécu scolaire. En même temps, ils montrent que ces dimensions se font indispensables pour des analyses visant à mieux comprendre les processus en œuvre à l'école.

En définitive, les principaux résultats mis en relief dans ce travail de recherche invitent à penser, sur la grande échelle, à un usage raisonné et raisonnable du tutorat par les pairs (Mattatal, 2009 ; Baudrit, 2005). Un usage compris davantage comme une pratique organisée par les enseignants (Rohrbeck et al., 2003) visant à augmenter les transferts et les influences positifs entre élèves, notamment envers les plus démunis en termes socio-scolaires. Une telle application pourrait aider à réduire les écarts sociaux à l'école, en augmentant ainsi les résultats en termes de qualité et d'équité de l'ensemble du système scolaire. De fait, toute politique se focalisant davantage sur l'amélioration des résultats des élèves les plus en difficulté, peut constituer un levier d'amélioration générale.

Enfin, l'usage d'une telle politique pourrait aussi promouvoir un vécu scolaire plus heureux chez certains élèves, voire tous ; de même qu'appeler – du moins indirectement – à une reformulation participative du contrat scolaire visant à soutenir le travail des acteurs à l'école (Dubet et Martucelli, 1996).

Au pire, la promotion des pratiques d'entraide pourrait amener à des améliorations individuelles vis-à-vis de l'expérience scolaire.⁶⁵⁴ Au mieux, ces améliorations pourraient entraîner des cercles vertueux avec des climats et des ambiances plus ou moins favorables au travail scolaire et à l'augmentation du bonheur que chacun tire de son travail et sa vie scolaire. Plus globalement, nos résultats contribuent à montrer que la mixité sociale et académique à l'école n'est pas un facteur anodin et qu'il peut, aménagé, servir à des objectifs éducatifs supérieurs (e.g. citoyenneté, partage, autonomie, motivation, découverte, etc.). A maints égards, celle-ci peut être favorable au travail scolaire, que ce soit pour les apprentissages, ou encore, pour les facteurs qui les facilitent.

⁶⁵⁴ C'est, par exemple, le cas de la modération relative, légère mais significative, de l'impact du BFLPE (i.e. l'effet négatif du niveau moyen des compétences de la classe sur l'estime de soi individuelle) qui semble se dériver de fait de recevoir de l'aide des camarades. Ces résultats n'ont pas été communiqués ici en détail.

BIBLIOGRAPHIE

- Aizer, A. ; 2008 ; *Peer Effects and Human Capital Accumulation: the Externalities of ADD (Attention Deficit Disorder)* ; Working Paper NBER, n° 14354 ; 47 pp.
- Akiba, M. ; 2008 ; *Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.19, n°1 ; pp. 51-72
- Almonacid, C. ; Luzón, A. ; Torres, M. ; 2008 ; *Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión* ; Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol.16, n°8 ; 43 pp.
- Altermatt, E.R. ; Pomerantz, E. M.; 2005 ; *The implications of having high-achieving friends versus low-achieving friends: A longitudinal analysis* ; Social Development, n°14 ; pp. 61-81
- Ammermüller, A. ; 2007 ; *Violence in European Schools: Victimization and Consequences* ; Centre for European Economic Research (IZA), Discussion Paper, n°07-004 ; 36 pp.
- Ammermüller, A. ; Pischke J-S. ; 2006 ; *Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS* ; Centre for European Economic Research (IZA), Discussion Paper, n°06-027 ; 48 pp.
- Anderson, A.; Hamilton, R.J.; Hattie, J.; 2004 ; *Classroom climate and motivated behavior in secondary schools* ; Learning Environments Research, Vol.7, n°3 ; pp. 211-225
- Araya, R. ; 2008 ; *Saber Pedagógico y Conocimiento de la Disciplina Matemática en Profesores de Educación General Básica* ; Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) ; MINEDUC ; 86 pp.
- Avalos, B. ; 2003 ; *La Formación Docente Inicial en Chile* ; UNESCO ; 38 pp.
- Bandura, A. ; 2006 ; *Toward a psychology of human agency* ; Perspectives on Psychological Science, Vol.1, n°2 ; pp. 164-180
- Bandura, A.; 1977 ; *Social Learning Theory* ; Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ ; 247 pp.
- Bandura, A.; 2004 ; *Self-efficacy* ; In The concise Corsini Encyclopedia of psychology and behavioral sciences, Craighead, E.W., Nemeroff, C.B. (Eds.) ; Wiley, NY; pp. 859-862
- Barr, R.; Dreeben, R.; 1983 ; *How Schools Work* ; University of Chicago Press ; 191 pp.
- Barrère, A.; 2006 ; *Comment les enseignants et les élèves font-ils pour vivre ensemble ? (Ch.12)* ; In Améliorer l'école, Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 165-174
- Baudrit, A.; 2000 ; *Le tutorat, un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique* ; Revue Française de Pédagogie. Vol.132 ; pp. 125-153
- Baudrit, A.; 2005 ; *Apprentissage coopératif et entraide à l'école* ; Revue Française de Pédagogie, n°153 ; pp. 121-149
- Beaumont, C. ; Royer, E. ; Bertrand, R. ; Bowen, F. ; 2003 ; *La médiation par les pairs et les élèves en trouble de comportement* ; Revue de Psychoéducation, Vol.32, n°1 ; pp. 79-103
- Beauvois, J-L.; 1998 ; *Vingt ans de psychologie sociale expérimentale francophone* ; Presses universitaires de Grenoble ; 397 pp.

- Becker, G.; 1964 ; *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* ; NBER-Columbia University Press ; 187 pp.
- Bègue, L. ; 2004 ; *La violence scolaire et ses déterminants* ; In *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Martinot, D. et Toczec, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 307-330
- Belfield, C. ; Levin, H.M. ; 2005 ; *Vouchers and Public Policy: When Ideology Trumps Evidence* ; *American Journal of Education*, Vol.111, n°4 ; pp. 548-567
- Bellei, C., ; 2000 ; *El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile* ; Ponencia al Seminario Internacional Reformas Educativas y Política en América Latina ; CIDE-PREAL ; 18 pp.
- Bellei, C. (Coord.) ; 2004 ; *Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto* ; Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia n°2, UNICEF, Santiago ; 24 pp.
- Bellei, C. ; 2005 ; *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile* ; Program on Education Policy and Governance (PEPG), Harvard University, n°05 ; 48 pp.
- Bellei, C. ; 2007 ; *El aporte de las escuelas privadas a la calidad y equidad de la educación escolar en Chile, ¿qué dice la evidencia?* ; Boletín Académico de la Universidad de Chile ; pp. 64-68
- Bellei, C. ; 2009 ; *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile* ; In *School Choice International* ; Peterson, P.; Chakrabarti, R. (Eds.) ; MIT Press ; pp. 165-192
- Bellei, C. ; Raczynski, D. ; Muñoz, G. ; Pérez, L.M. ; 2004 ; *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* ; UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y MINEDUC, Santiago de Chile ; 304 pp.
- Bensalah, L.; Berzin, C.; 2009 ; *Les bénéfiques du tutorat entre enfants* ; *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol.38, n°3 ; pp. 325-351
- Bernard, J.M.; 2007 ; *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative* ; Thèse Doctorat en Économie à l'Université de Bourgogne. IREDU/CNRS ; 287.pp
- Betts, J.R.; Zau, A.; 2004 ; *Peer Groups and Academic Achievement: Panel Evidence from Administrative Data* ; Public Policy Institute of California ; 34 pp.
- Beyer, H. ; 2000 (a) ; *Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile* ; In *La Transformación Económica de Chile*, Larraín, F. y Vergara, R. (Eds.) ; CEP ; pp. 643-708
- Beyer, H. ; 2000 (b) ; *Educación y Desigualdad de Ingresos: Una Nueva Mirada* ; *Estudios Públicos* n°77 ; pp. 97-130
- Beyer, H. ; 2007 (a) ; *Algunas notas sobre selección educacional* ; In *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 221-238
- Beyer, H. ; 2007 (b) ; *Una educación de más calidad: algunas reflexiones* ; *Revista Pensamiento Educativo*, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 205-242
- Bidwell, CH ; 2000 ; *School as context and construction, Ch.I* ; In *Handbook of the Sociology of Education*, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp. 15-36

- Bloom, B.S.; 1981 ; *All Our Children Learning. A Primer For Parents, Teachers, and Other Educators* ; McGraw-Hill, New York ; 275 pp.
- Bloom, B.S.; 1984 ; *The 2 sigma problem : The search for methods of group instruction as effective as one to one tutoring* ; Educational Researcher, Vol°13, n°6 ; pp. 4-16
- Board, S.; 2009 ; *Monopolistic Group Design with Peer Effects* ; Theoretical Economics, n°4 ; pp. 89-125
- Bong M.; Skaalvik E.M.; 2003 ; *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?* ; Educational Psychology Review, Vol.15, n°1 ; pp. 1-40
- Boudon, R.; 1973 ; *L'inégalité des chances* ; Armand Colin, Paris ; 400 pp.
- Boudon, R.; Bourricaud, F.; 1982 ; *Dictionnaire Critique de la Sociologie* ; Quadrige/PUF ; 780 pp.
- Bourdieu, P.; 1979 ; *Les trois états du capital culturel* ; Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol.30, n°1; pp. 3-6
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. ; 1970 ; *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* ; Éditions de Minuit, Paris ; 279 pp.
- Bournot-Trites, M.; Lee, E.; Séror, J.; 2003 ; *Tutorat par les pairs en lecture: une collaboration parents-école en milieu d'immersion française* ; Revue des Sciences de l'Éducation, Vol.24, n°1, pp. 195-210
- Bravo, D. ; Contreras, D. ; Sanhueza, C. ; 1999 ; *Rendimiento Educacional, Desigualdad, y Brecha de Desempeño Privado/Público: Chile 1982-1997* ; Departamento de Economía, Universidad de Chile ; 57 pp.
- Bravo, D. ; Contreras, D. ; Larrañaga, O. ; 2002 ; *Functional Literacy and Job Opportunities* ; Departamento de Economía, Universidad de Chile, Documento de Trabajo n°195 ; 29 pp.
- Bravo, D. ; Falck, D. ; González, R. ; Manzi, J. ; Peirano, C. ; 2008 ; *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile* ; Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile ; 31 pp.
- Bressoux, P.; 1994 ; *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres* ; Revue Française de Pédagogie, n°108 ; pp. 91-138
- Bressoux P.; 1995 ; *Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet école et effets classe en lecture* ; Revue Française de Sociologie, Vol.36, n°2 ; pp.273-294
- Bressoux, P. ; Coustere, P. ; Leroy-Audouin, C.; 1997 ; *Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation* ; Revue Française de Sociologie, Vol.38, n°1 ; pp. 67-96
- Bressoux, P.; 2001 ; *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes* ; Les dossiers des sciences de l'éducation, n°5 ; pp. 35-52
- Bressoux, P. ; 2008 ; *Modélisation statistique appliquée en sciences sociales* ; De Boeck ; 443 pp.

- Bressoux, P.; 2009 ; *Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs* ; In Sociologie du système éducatif, Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 131-148
- Bressoux, P.; Bianco, M ; 2000 ; *L'intérêt des modèles de croissance dans l'évaluation des politiques éducatives : l'exemple d'un aménagement du temps scolaire* ; In L'évaluation des politiques d'éducation, Solaux, G. (Ed.) ; CNDP, Dijon ; pp. 167-177
- Broccolichi S.; Ben-Ayed, C.; Mathey-Pierre, C.; Trancart, D.; 2007 ; *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats. Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves* ; Education & formations, n° 74 ; pp. 31-48
- Brock, W.; Durlauf, S.; 2001 ; *Interactions-Based Modèles* ; In Handbook of Econometrics, Vol.5, Heckman, J., Leamer, E. (Eds.) ; North Holland, Amsterdam ; pp. 3287-3380.
- Brunner, J.J. ; Elacqua, G. ; 2003 ; *Informe Capital Humano en Chile* ; UAI ; 159 pp.
- Brunot, S.; 2004 ; *Mémoire des expériences scolaires de réussite et d'échec et niveau scolaire des élèves* ; In Le défi éducatif, des situations pour réussir, Martinot, D. et Toczek, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 111-116
- Brunot, S.; 2007 ; *Contextes sociaux, conations liées au soi et performances scolaires* ; In Réussir à l'école, les effets de dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales, Florin, A.,Vrignaud, P. (Eds.) ; Presses Universitaires de Rennes ; pp. 201-219
- Burke M.A.; Sass, T.R.; 2008 ; *Classroom Peer Effects and Student Achievement* ; CALDER Working Paper n°18 ; 53 pp.
- Butera, F.; Darnon, C.; Buchs, C.; Muller, D.; 2006 ; *Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage* ; In Bilans et Perspectives en Psychologie Sociale, Vol.1, Joule, R-V., Huguet, P. (Dir.) ; Presses Universitaires de Grenoble ; pp. 15-44
- Caille, J.P.; O'Prey S.; 2005 ; *Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième* ; Éducation et Formations, n°72 ; pp. 25-52
- Calvó-Armengol, A.; Patacchini, E.; Zenou, Y.; 2008 ; *Peer Effects and Social Networks in Education* ; Centre for European Economic Research (IZA), Discussion Paper n°3859 ; 59 pp.
- Caprara, G.V.; Fida, R.; Vecchione, M.; Del Bove, G.; Vecchio, G.M.; Barbaranelli, C.; Bandura, A.; 2008 ; *Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement* ; Journal of Educational Psychology, Vol.100, n°3 ; pp. 525-534
- Carette, V.; 2008 ; *Les caractéristiques des enseignants efficaces en question* ; Revue française de pédagogie, n°162 ; p.81-93
- Carnoy, M. ; 2003 ; *L'économie de l'éducation : deux thèmes* ; Séminaire IREDU (02-Octobre-2003) ; 7 pp.
- Carnoy, M. ; 2007 ; *Improving quality and equity in Latin American education: A realistic assessment* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 103-130

- Carrasco, A.; 2007 ; *Mejoramiento escolar en contextos de pobreza: problematizando supuestos* ; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Vol.5, n°5 ; pp.291-299
- Carrel, S.; Gilchrist, R ; Fullerton, R.; West, J.; 2007 ; *Peer and Leadership Effects in Academic and Athletic Performance* ; Working Paper ; 42 pp.
- Castell, M. ; 2003 ; *El Modelo Democrático Chileno de Desarrollo* ; Foro Bicentenario 2003. Chile Hoy: ¿Acercándonos al umbral del desarrollo? ; Comisión Bicentenario, Santiago ; pp. 104-107
- Centro de Estudios Públicos (CEP) ; 2006 ; *Estudio Nacional de Opinión Pública n° 24, Tercera Serie, Junio-Julio 2006* ; Documento de Trabajo n° 366 ; 311 pp.
- Cervini, R. ; 2004 ; *Influencia de los Factores Institucionales sobre el logro en matemática de los estudiantes del último año de la educación media argentina. Un Modelo de tres niveles* ; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) ; Vol.2, n°1 ; 24 pp.
- Chanal, P.; Marsh, H.W.; Sarrazin, P.; Bois, J.; 2005 ; *BFLPE on Gymnastics Self-Concept: Social Comparison Processes in a Physical Setting* ; Journal of Sport and Exercise Psychology, Vol.27, n°1 ; pp. 53-70
- Chouinard, R.; 2001 ; *Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves* ; Revue canadienne des sciences du comportement, Vol.33, n°1 ; pp. 25-37
- Clark, A.E.; Lohéac, Y.; 2007 ; *"It wasn't me, It was them!" Social Influence in Risky Behaviour by Adolescents* ; Journal of Health Economics, n°26; pp. 763-784
- Cohen, E.; 2000 ; *Equitable classrooms in a changing society* Ch.XI ; In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp.265-283
- Cohen, P.; Kulik, J.A.; Kulik, C.L.C; 1982 ; *Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings* ; American Educational Research Journal, Vol.19, n°2 ; pp. 237-248
- Coleman, J.S.; Campbell, E.Q.; Hobson, C.F.; Mc. Partland, J.; Mood, A.H.; Weinfield, R.D.; et al.; 1966 ; *Equality of educational opportunity* ; Washington: US Government Printing Office ; 737 pp.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE) ; 2006 ; Informe Final, Diciembre 2006 ; 252 pp.
- Contreras, D. ; Bustos, S. ; Sepúlveda, P.; 2007 ; *When Schools Are the Ones That Choose: The Effect of Screening in Chile* ; Departamento de Economía, Universidad de Chile ; Serie Documentos de Trabajo, n°242 ; 28 pp.
- Contreras, D. ; Larrañaga, O. ; Flores, L. ; Lobato, F. ; Macías, V. ; 2005 ; *Políticas educacionales en Chile: Vouchers, concentración, incentivos y rendimiento* ; In Uso e impacto de la información educativa en América Latina, Cueto, S. (Ed.) ; PREAL ; pp. 61-110
- Corvalán, J. ; 2003 ; *El Financiamiento Compartido en Educación Subvencionada Chilena. Apuntes a partir de los resultados de una investigación* ; Revista Persona y Sociedad, Vol.17, n°1 ; pp. 213-230

- Cousin, O.; 1998 ; *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement* ; PUF ; 226 pp.
- Cox, C. ; 1997 ; *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación* ; Programa de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL ; Doc. n°8 ; 25 pp.
- Cox, C. ; 2007 ; *Niveles del sistema escolar y formación de profesores: fallas estructurales e implicancias de la inacción* ; In *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 87-102
- Creemers, B. ; 2007 ; *Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe* ; In *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Townsend, T. (Ed.) ; Springer ; pp. 223-242
- Croizet, J-C.; Martinot, D.; 2003 ; *Stigmatisation et estime de soi* ; In *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Croizet, J-C., Leyens, J-P. (Eds.) ; Armand Colin, Paris ; pp. 25-59
- Croizet, J-C.; Neuville, E.; 2004 ; *Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite* ; In *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Martinot, D. et Toczek, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 55-82
- Cueto, S.; Agüero, J.; 2004 ; *Dime con quién estudias y te diré cómo rindes: Peer-effects como determinantes del rendimiento escolar* ; Consorcio de Investigación Económica y Social, Perú ; 41 pp.
- Dai, D.Y.; Rinn, A.; 2008 ; *The Big-Fish-Little-Pond Effect: What Do We Know and Where Do We Go from Here?* ; *Educational Psychology Review*, Vol.20, n°3 ; pp. 283-317
- Danner, M.; 2000 ; *A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ?* ; *Sciences de l'éducation*, Vol.33, n°1; pp.25-41
- De Castro, S. ; 1992 ; *El Ladrillo. Bases para la política económica del gobierno militar chileno*. Primera Ed. 1969 ; CEP ; Santiago ; 193 pp.
- De Leonardis, M.; Prêteur, Y.; 2007 ; *Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence* ; In *Réussir à l'école, les effets de dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*, Florin, A.,Vrignaud, P. (Eds.) ; Presses Universitaires de Rennes ; pp. 31-45
- Delannoy, F. ; 2000 ; *Education Reforms in Chile, 1980-98: A lesson of pragmatism* ; *Country Studies, Education Reform and Management Publication Series*, Vol.1, n°1 ; World Bank ; 80 pp.
- Doise, W.; Mugny, G.; Perret-Clermont, A.N.; 1975 ; *Social interaction and the development of cognitive operations* ; *European Journal of Social Psychology* ; Vol.5, n°3 ; pp. 367-383
- Dreeben, R.; 2000 ; *Structural effects in education. A history of an idea* ; Ch.V, In *Handbook of the Sociology of Education*, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp. 107-135
- Dubet, F. ; 2004 (a) ; *Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?* ; *Bulletin de l'APMEP*, n°454 ; pp. 628-640
- Dubet, F. ; 2004 (b) ; *Les inégalités multipliées* ; Paris, Éditions de l'Aube ; 74 pp.
- Dubet, F.; 2006 ; *Ce que l'école fait aux vaincus* (Ch. 2) ; In *Améliorer l'école*, Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 37-50

- Dubet F. ; 2008 ; *L'avenir de l'école est-il derrière nous ?* ; Études, Vol.5, Tome n°408 ; pp. 616-627
- Dubet, F.; Martucelli, D.; 1996 ; *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* ; Seuil, Paris ; 367 pp.
- Duflo, E.; Banerjee, A.; Cole, S.; Linden, L.; 2007 ; *Remedying education: evidence from two randomized experiments in India* ; Quarterly journal of economics, Vol. 122, n°3 ; pp. 1235-1264
- Duflo, E.; Dupas, P.; Kremer, M.; 2008 ; *Peer Effects and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya* ; Working Paper ; 48 pp.
- Dumas, F.; Huguet, P.; Monteil, J-M.; Ayme, E ; 2005 ; *Context Effects in the Stroop Task: Knowledge of One's Relative Standing Makes a Difference* ; Current Psychology Letters: Cognition, Brain, & Behavior, Vol.16, n°2 ; 16 pp.
- Dumay, X.; 2004 ; *Effet Établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat* ; Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, GIRSEF, n°34 ; 26 pp.
- Dumay, X.; Dupriez, V.; 2004 ; *Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition* ; Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation, GIRSEF, n°36 ; 22 pp.
- Dumay, X.; Dupriez, V.; 2007 ; *Accounting for Class Effect using the TIMSS 2003 Eighth-Grade Database: Net effect of group composition, net effect of class process, and joint effect* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.18, n°4 ; pp.383-408
- Dupriez, V.; 2003 ; *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements* ; Cahiers de Recherche du GIRSEF, n°23 ; 20 pp.
- Durlauf, S. N.; 2004 ; *Neighborhood effects*, in Henderson, J. V. et Thisse, J. F. (ed.) ; Handbook of Regional and Urban Economics ; Edition n°1, Vol. 4, Chapter n°50 ; pp. 2173-2242
- Duru-Bellat, M. ; 2001 ; *Effets maîtres, effets établissements, quelle responsabilité pour l'école* ; Revue Suisse des Sciences de l'Éducation ; Vol.23, n°2 ; pp. 321-335
- Duru-Bellat, M. ; 2003 (a) ; *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*(2^e Ed.) ; PUF, Paris ; 256 pp.
- Duru-Bellat, M.; 2003b ; *Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire* ; Carrefours de l'Éducation n°16 ; pp. 182-206
- Duru-Bellat, M.; 2006 (a) ; *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux* (2^{ème} Ed.) ; L'Harmattan, Paris ; 276 pp.
- Duru-Bellat, M.; 2007 (a) ; *Quelle marge de manœuvre pour l'école dans un environnement d'inégalités ?* ; In Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales, Paugam, S. (Dir.) ; PUF ; pp. 669-685
- Duru-Bellat, M.; 2007 (b); *Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école* ; Revue Française de Pédagogie ; Vol.161, n°1 ; pp. 5-14

- Duru-Bellat, M.; Danner, M.; Le Bastard-Landrier, S.; Piquée, C.; 2004 (a) ; *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives* ; Les Cahiers de l'IREDU ; 178 pp.
- Duru-Bellat, M. ; Merle, P. ; 1997 ; *La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires* ; Savoir, Education-Formation, n°3-4 ; pp. 309-331
- Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1988 (a) ; *Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »...* ; Revue Française de Sociologie, Vol.29, n°4 ; pp. 649-666
- Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1988 (b) ; *De l'orientation en fin de 5° au fonctionnement du collège (Tome II), Progression, notation, orientation : l'impact du contexte concret de scolarisation* ; Cahiers de l'IREDU, n°45 ; 222 pp.
- Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1997 ; *La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice* ; Revue Française de Sociologie, Vol.38, n°4 ; pp. 759-789
- Duru-Bellat, M.; Mingat, A.; 1998 ; *A quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour "scientifiquement correcte"* ; In Recherche en Éducation. Vers une nouvelle alliance : La démarche de preuve en dix questions, Hadji, Ch., Baillé, J. (Eds.) ; De Boeck ; pp. 161-190
- Duru-Bellat, M. ; Mons, N. ; Suchaut, B. ; 2004 (b) ; *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays* ; Cahiers de l'IREDU, n°66 ; 158 pp.
- Duru-Bellat, M. ; Mons, N. ; Bydanova, E. ; 2008 ; *Cohésion scolaire et politiques éducatives* ; Revue Française de Pédagogie, Vol.164; pp. 37-54
- Duru-Bellat, M. ; Suchaut, B.; 2005 ; *L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : méthodes et difficultés* ; Revue Internationale de Psychologie Sociale, Vol.18, n°3 ; pp. 5-42
- Duru-Bellat, M.; Van Zanten, A.; 2006 ; *Sociologie de l'école (2e éd.)* ; Armand Collin ; 267 pp.
- Ecalte, J.; 1998 ; *L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées* ; Revue Française de Pédagogie, n°122 ; pp. 5-17
- Eguiguren, P.; 2009 ; *Educación Municipal: Cómo mejorar sus Resultados* ; Instituto Libertad y Desarrollo, Serie Informe Social, n°118 ; 21 pp.
- Eisenkopf, G.; 2007 ; *Learning and Peer Effects* ; Center of European Economics Research (ZEW), University of Konstanz, Discussion Paper n°07/03 ; 11 pp.
- Elacqua, G. ; 2009 (a) ; *For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps Evidence* ; Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE), UDP, Documento de Trabajo n°5 ; 54 pp.
- Elacqua, G. ; 2009 (b) ; *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile* ; Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Documento de Trabajo n° 10 ; 75 pp.

- Elacqua, G. ; Contreras, D. ; Salazar, F. ; 2007 ; *The Effectiveness of Private School Franchises in Chile's National Voucher Program* ; World Bank Conference: Private-Public Partnership (June 7-8, Washington, DC) ; 30 pp.
- Engels, N.; Aelterman, A.; Van Petegem K.; Schepens, A.; 2004 ; *Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools* ; Educational Studies, Vol. 30, n°2 ; pp. 127-143
- Epple, D.; Romano R.;1998 ; *Competition between Private and Public Schools, Vouchers and Peer-Group Effects* ; American Economic Review, Vol.88, n°1 ; pp. 33-62
- Epple, D.; Romano, R.; Sieg, H.; 2003 ; *Peer Effects, Financial Aid, and Selection of Students into Colleges and Universities: An Empirical Analysis* ; Journal of Applied Econometrics, Vol. 18 ; pp. 501-525
- Espinoza, O. ; González, E. ; 1993 ; *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile, 1974-1989* ; Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santiago ; 260 pp.
- Falabella, A.; 2008 ; "*Democracia a la chilena*": *Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace* ; Colegio de Profesores de Chile, Revista Docencia, Año XIII, n°36 ; pp. 5-17
- Falk, A.; Ichino, A.; 2006 ; *Clean Evidence on Peer Effects* ; Journal of Labor Economics, Vol.24, n°1 ; pp. 39-57
- Fantuzzo, J.W.; King, J.A., Heller, L.R.; 1992 ; *Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis* ; Journal of Educational Psychology, Vol.84, n°3 ; pp. 331-339
- Felouzis, G.; 1994 ; *Le collège au quotidien : adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons* ; PUF ; 236 pp.
- Felouzis, G.; 1997 ; *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique* ; PUF ; 194 pp.
- Felouzis G.; 2003 ; *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*. Revue Française de Sociologie, Vol. 44, n°3 ; pp. 413-447.
- Felouzis, G. ; Liot, F. ; Perroton, J. ; 2005 ; *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Éditions du Seuil ; 252 pp.
- Figlio, D. ; Stone, J. ; 2001 ; *Can Public Policy Affect Private School Cream-Skimming?* ; National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, Occasional Paper, n°31 ; 37 pp.
- Figlio, D. ; 2007 ; *Boys Named Sue: Disruptive Children And Their Peers* ; Education Finance and Policy, Vol.2, n°4 ; pp.376-394
- Figlio, D. ; Epple, D.; Romano R.; 2004 ; *Competition between private and public schools: testing stratification and pricing predictions* ; Journal of Public Economics, Vol.88 ; pp. 1215-1245
- Foster, G.; 2006 ; *It's not your peers, and it's not your friends: Some progress toward understanding the educational peer effect mechanism* ; Journal of Public Economics ; Vol.90, n°8-9 ; pp.1455-1475

- Fuchs, D. ; Fuchs, L.S.; Mathes, P.; Simmons, D. ; 1997 ; *Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity* ; American Educational Research Journal, Vol.34, n°1 ; pp. 174-206
- Fuchs, L.S.; Fuchs, D.; Karns, K; 2001 ; *Enhancing kindergartners' mathematical development: Effects of peer-assisted learning strategies* ; The Elementary School Journal, Vol.101, n°5 ; pp. 495-510
- Furrer, C.; Skinner, E.; 2003 ; *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°1 ; pp. 148-162
- Galand, B.; 2004 ; *Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves* ; Revue des sciences de l'éducation, Vol.30, n°1 ; pp. 125-142
- Gallego, F. ; Hernando, A ; 2009 ; *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side* ; Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile ; 42 pp.
- Gallego, F. ; Sapelli, C. ; 2007 ; *El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 263-284
- Gamoran, A.; Long, D.; 2007 ; *Equality of Educational Opportunity. A 40 Year Retrospective*, in International studies in educational inequality, theory and policy. Vol.1: Educational Inequality: Persistence and Change, Teese, R.; Lamb, S.; Duru-Bellat, M., (Eds) ; pp. 23-47
- Gamoran, A.; Secada, W.; Marret, C.; 2000 ; *The Organizational Context of Teaching and Learning. Changing Theoretical Perspectives. Ch.II* ; In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; KA/Plenum Publisher, NY ; pp. 37-63
- García-Huidobro, J.E. ; 2007 ; *Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 65-85
- García-Huidobro, J.E. ; 2008 ; *Desafío de la Educación Chilena de Cara al Bicentenario* ; In El Chile del Bicentenario, Figueroa, M., Vicuña, M. (Coords.) ; Editorial Universidad Diego Portales, Santiago ; pp. 95-147
- García-Huidobro, J.E. ; Bellei, C. ; 2003 ; *Desigualdad Educativa en Chile* ; In La educación en Chile, hoy, Hevia, R. (Ed.). Universidad Diego Portales ; 465 pp.
- García-Huidobro, J.E. ; Cox, C. ; 1999 ; *La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto* ; In La reforma educacional chilena, García-Huidobro, J.E. (Ed.) ; Editorial Popular, Santiago ; 336 pp.
- Gaviria, A.; Raphael, S ; 2001 ; *School-Based PeerEffects and Juvenile Behavior* ; The Review of Economics and Statistics, Vol.83, n°2 ; pp. 257-268
- Gendron B.; Lafortune, L.; 2007 ; *Emotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* ; Présentation symposium du Congrès « Actualité de la recherche en éducation et formation » (AREF), Strasbourg, Août.
- Gergen, K. et Gergen, M.; 1984 ; *Psychologie sociale* (traduit et adapté par Jutras, S., Champagne, C., Hamel; C.) ; Études Vivantes, Montréal ; 528 pp.

- Gillies, R.; 2003 ; *The Behaviors, Interactions, and Perceptions of Junior High School Students During Small-Group Learning* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°1 ; pp. 137-147
- Ginsburg-Block, M.; Rohrbeck, C.; Fantuzzo, J.W.; 2006 ; *A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning* ; Journal of Educational Psychology, Vol.98, n°4 ; pp. 732-749
- Gläser-Zikuda, M.; Fuß, S.; 2008 ; *Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach* ; International Journal of Educational Research, Vol.47, n°2 ; pp. 136-147
- Goethals, G. ; Winston, G. ; Zimmerman, D. ; 1999 ; *Students Educating Students: The Emerging Role of Peer Effects in Higher Education* ; Department of Economics, Williams College, Discussion Paper n°50 ; 30 pp.
- González, P.; 2002 ; *Lecciones de la investigación económica sobre el rol del sector privado en educación* ; In Educación privada y pública en América Latina, Wolf, L. ; González, P.; Navarro, J.C. (Eds.) ; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Banco Interamericano del Desarrollo (BID) ; LOM Ediciones, Santiago ; pp. 51-85
- González, P.; 2004 ; *La Igualdad Educativa, el Financiamiento Vía Subvenciones y la Administración Privada de la Educación: Elementos para la Discusión* ; In Políticas Educativas y Equidad, Reflexiones del Seminario Internacional, Santiago de Chile - Octubre de 2004, García-Huidobro, J.E. (Ed.) ; UNICEF ; pp. 247-270
- Gottfried, A.; Fleming, J.S.; Gottfried, A.W.; 2001 ; *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study* ; Journal of Educational Psychology, 93, n°1 ; pp. 3-13
- Goux, D.;Maurin, E.; 2004 ; *Composition Sociale du Voisinage et Echec Scolaire : une évaluation sur données françaises* ; Présentation au Colloque « Le devenir des enfants de familles défavorisées en France » ; 9 pp.
- Grisay A.; 1997 ; *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège* ; Les Dossiers d'Education et Formations, n° 88 ; 364 pp.
- Grisay, A.; 2006 ; *Que savons-nous de l'« effet établissement » ? (Ch.16)* ; In Améliorer l'école, Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.); PUF, Paris ; pp. 215-230
- Guay, F.; Boivin, M.; Hodges, E.V.E.; 1999 ; *Social comparison processes and academic achievement: The dependence of the development of self-evaluation on friends' performance* ; Journal of Educational Psychology, Vol.91, n°3 ; pp. 564-568
- Guay, F.; Larose, S.; Boivin, M.; 2004 ; *Academic Self-concept and Educational Attainment Level: A Ten-year Longitudinal* ; Self and Identity, Vol.3, n°1 ; pp. 53-68
- Guay, F.; Marsh H.W.; Boivin, M.; 2003 ; *Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°1 ; pp.124-136
- Guldemon, H.; Wim Meijnen, G.; ; 2000 ; *Group effects on individual learning achievement* ; Social Psychology of Education, Vol.4, n°2 ; pp.117-138
- Hall, N.R.; Crisp, R.J.; 2008 ; *Assimilation and contrast to group primes: The moderating role of ingroup identification* ; Journal of Experimental Social Psychology, Vol.44, n°2 ; pp. 344-353

- Hallinan, M. ; 2008 ; *Teacher Influences on Students' Attachment to School* ; Sociology of Education ; Vol.81, n° 3 ; pp. 271-285
- Hanushek, E.; Kain, J.; Markman, J.; Rivkin, S.; 2003 ; *Does peer ability affect student achievement?* ; Journal of applied econometrics, n°18 ; pp. 527-544
- Hanushek, E.; Luque, J.; 2003: *Efficiency and Equity in Schools around the World* ; Economics of Education Review, n°22 ; pp. 481-502.
- Harris, J.R.; 1995 ; *Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development* ; Psychological Review, Vol.102, n°3 ; pp. 458-489
- Harris, J.R.; 1998 ; *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out The Way They Do* ;New York, Free Press ; 462 pp.
- Harter, S.; 1998 ; *Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques* ; In *Estime de soi : perspectives développementales*, Bolognini, M., Prêteur, Y. (Dir.) ; Delachaux & Niestlé, Lausanne ; pp. 57-81
- Hascher, T.; 2008 ; *Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being* ; International Journal of Educational Research Vol.47, n°2 ; pp. 84-96
- Hattie, J.; 2002 ; *Classroom composition and peer effects* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 449-481
- Heynemann, S.; 1986 ; *The Search for School Effects in Developing Countries, 1966-86* ; World Bank, Economic Development Institute, Seminar Paper, n°33
- Hinton, C.; Miyamoto, K.; Della-Chiesa, B.; 2008 ; *Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice* ; European Journal of Education, Vol.43, n°1 ; pp. 87-103
- Houtveen, A.A.M.; Van de Grift, W.J.C. ; 2007 ; *Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.18, n°2 ; pp. 173-190
- Hoxby, C. ; 2003 ; *School choice and school productivity (or could school choice be a tide that lifts all boats?)* ; In *The Economics of school choice*, Hoxby, C. (Ed.) ; University of Chicago and NBER ; pp. 287-342
- Hoxby, C.; 2000 ; *Peer Effect in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation*. Working Paper n°7867, NBER; 54 pp.
- Hoxby, C.; Weingarth, G.; 2006 ; *Taking Race Out of The Equation: School Reassignment and The Structure of Peer Effects* ; University of Harvard, Inequality & Social Policy Seminar Series, March 20th; 44 pp.
- Hsieh, Ch-T. ; Urquiola, M. ; 2007 ; *The effects of generalised school choice on achievement and stratification* ; In *International studies in educational inequality, theory and policy*, Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M., (Eds), Vol.3: *Inequality: Educational Theory and Public Policy* ; pp. 67-107
- Hsieh, C-T. ; Urquiola, M ; 2003 ; *When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program* ; NBER Working Paper n°10008 ; 43 pp.

- Huguet, P.; Dumas, F.; Marsh, H.; Wheeler, L.; Seaton, M.; Nezlek, J.; Suls, J.; Régner, I.; 2009 ; *Clarifying the Role of Social Comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An Integrative Study* ; Journal of Personality and Social Psychology, Vol.97, n°1, pp. 156-170
- Huguet, P.; Dumas, F.; Monteil, J. M.; Genestoux, N.; 2001 ; *Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance* ; European Journal of Social Psychology, Vol.31, n°5 ; pp. 557-578
- Jara, I. et Zemelman, M. ; 2004 ; *La educación chilena en el cambio epocal* ; Anales de la Universidad de Chile, VI Serie, n°16, Diciembre
- Jencks, C.S.; Smith, M.; Acland, H.; Baneet M.J.; Cohen, D.; Ginter, H. et al.; 1972 ; *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* ; Basic Books, New York ; 399 pp.
- Jendoubi V.; 2002 ; *Estime de soi et éducation scolaire* ; Document de travail n° 3 ; Service de la recherche en éducation, Département de l'instruction publique, République et Canton de Genève ; 21 pp.
- Kawaguchi, D.; 2004 ; *Peer effects on substance use among American teenagers* ; Journal of Population Economics, Vol.17, n°2 ; pp.351-367
- King, A.; 2002 ; *Structuring Peer Interaction to Promote High-Level Cognitive Processing* ; Theory into Practice, Vol.41, n°1 ; pp. 33-39
- Knuver A.; Brandsma H.; 1993 ; *Cognitive and Affective Outcomes in School Effectiveness Research ; School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4, n°3 ; pp. 189-204
- Konu, A.; Lintonen T.P.; 2006 ; *School well-being in Grades 4-12* ; Health Education Research - Theory & Practice, Vol.21, n°5 ; pp. 633-642
- Konu, A.; Lintonen, T.; Autio, V.; 2002(a) ; *Evaluation of Well-Being in Schools - A Multilevel Analysis of General Subjective Well-Being* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.13, n°2 ; pp. 187-200
- Konu, A.; Lintonen, T.; Rimpela, M.; 2002(b) ; *Factors associated with schoolchildren's general subjective wellbeing* ; Health Education Research, Vol.17, n°2 ; pp. 155-165
- Kramarz, F. ; Benabou, R. ; Prost, C. ; 2005 ; *La politique ZEP, quel moyens pour quels résultats ?* ; Économie et Statistiques, n°380 ; pp. 3-34
- Kremerman, M. ; 2008 ; *La privatización de la educación: estudio del caso chileno* ; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) ; 34.pp
- Lang, K.; Angrist, J.; 2004 ; *How Important are Classroom Peer Effects? Evidence from Boston's METCO Program* ; Centre for European Economic Research (IZA), Discussion Paper n°976 ; 40.pp
- Larrañaga, O. ; 1995 ; *Descentralización de la Educación en Chile: Una Evaluación Económica* ; Estudios Públicos n°60 ; pp. 244-280
- Larrañaga, O. ; 2004 ; *Competencia y Participación Privada: La Experiencia Chilena en Educación* ; Estudios Públicos, n°96 ; pp. 107-144

- Laurent, A.; 1994 ; *L'individualisme méthodologique* ; PUF ; 127 pp.
- Lazear, E.P.; 2001 ; *Educational Production* ; Quarterly Journal of Economics, Vol.116, n°3 ; pp. 777-803
- Le Bastard, S.; 2005 ; *L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation* ; Orientation scolaire et professionnelle, Vol.34, n°2 ; pp. 143-164
- Leclercq, F.; 2005 ; *The relationship between educational expenditures and Outcomes* ; Université Paris I et UNESCO ; Documents de Travail DIAL ; 61 pp.
- Leroy, N. ; Bressoux, P. ; 2008 ; *L'apport des modèles multiniveaux de croissance dans l'évaluation des changements motivationnels à l'entrée au collège* ; Actes du 20^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève ; 20 pp.
- Letor, C.; 2003 ; *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili* ; Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain ; 266 pp.
- Lin, X.; 2005 ; *Peer Effects and Student Academic Achievement: An Application of Spatial Autoregressive Modèle with Group Unobservables* ; Job Market Paper (November) ; 38 pp.
- Lindberg, L.; Swanberg, I.; 2006 ; *Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress* ; Scandinavian Journal of Caring Sciences, Vol.20, n°3 ; pp. 274-281
- Llaña, M.; Escudero, E.; 2000 ; *Establecimientos Educativos en Conflictos: Grupos de Resistencia en su Interior* ; Departamento de Educación, Universidad de Chile, Revista Enfoques Educativos, Vol.2, n°2 ; pp.91-102
- LLECE ; 2000 ; *Primer Estudio Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de educación básica. Segundo Informe* ; UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ; 48 pp.
- LLECE ; 2002 ; *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos* ; UNESCO-SANTIAGO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ; 109 pp.
- LLECE ; 2008 ; *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)* ; UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ; 210 pp.
- Lohéac, Y.; 2004 ; *Analyses Microéconomiques des comportements à risque* ; Thèse de Doctorat en Sciences Économiques de l'Université de Paris I ; pp. 93-195
- Lubbers, M.; Kuyper, H.; Van Der Werf, M.; 2007 ; *Social comparison with friends versus non-friends* ; European Journal of Social Psychology ; 17 pp.
- Ma, X.; 2007 ; *School experiences influence personal health and interpersonal relationships of adolescents: The Canadian case* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.18, n°2 ; pp. 209-240

- MacCoun, R.; Cook, P.J.; Muschkin, C.; Vigdor, J.; 2007 ; *Distinguishing Spurious and Real Peer Effects: Evidence from Artificial Societies, Small-Group Experiments, and Real Schoolyards* ; Working Paper n°52 ;JSP/Center for the Study of Law and Society Faculty, University of California, Berkeley ; 19 pp.
- Manski, C.; 1993 ; *Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem* ; Review of Economic Studies, Vol. 60 ; pp. 531-542
- Manski, C.; 1995 ; *Identification Problems in the Social Sciences*. Harvard University Press, Cambridge. 172 pp.
- Manski, C.; 2000 ; *Economic Analysis of Social Interactions* ; Working Paper n°7580, NBER; 41 pp.
- Manzi, J. ; 2007 ; *Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación debe ser sólo para los mejores?* ; In *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 205-220
- Marcel, M. ; Tokman, C. ; 2005 ; *¿Cómo se Financia la Educación en Chile?* ; Estudios de Finanzas Públicas, Ministerio de Hacienda ; 53 pp.
- Maresca, B.; 2003 ; *Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels* ; Cahier de Recherche n°184 ; CREDOC ; 102 pp.
- Marsh, H.; 1987 ; *The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept* ; Journal of Educational Psychology, Vol.79, n°3 ; pp. 280-295
- Marks, H. ; 2002 ; *School composition and peer effects in distinctive organizational settings* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 505-519
- Marsh, H. ; Kong, C.-K. ; Hau, K.-T ; 2000 ; *Longitudinal multilevel modeling of the big fish little pond effect on academic self-concept: Counterbalancing social comparison and reflected glory effects in Hong Kong high schools* ; Journal of Personality and Social Psychology, Vol.78, n°2 ; pp. 337-349
- Marsh, H. ; 1994 ; *Using the National Educational Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire* ; Journal of Educational Psychology, Vol.86, n°3 ; pp. 439-456
- Marsh, H. ; Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Köller, O.; 2008 ; *Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others* ; Journal of Educational Psychology, Vol.100, n°3 ; pp. 510-524
- Marsh, H.; Hau, K-T.; 2003 ; *Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools* ; American psychologist, Vol.58, n°5 ; pp. 364-376
- Marsh, H.; Parker, J.; 1984 ; *Determinants of Student Self-Concept: Is It Better to Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even if You Don't Learn to Swim as Well?* ; Journal of Educational Psychology, Vol.47, n°1 ; pp. 213-231
- Martinot, D.; 1995 ; *Le Soi. Les approches psychosociales* ; Presses Universitaires de Grenoble ; 168 pp.
- Martinot, D. ; 2001 ; *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire* ; Revue des sciences de l'éducation, Vol.27, n° 3 ; pp. 483-502

- Martinot, D.; 2004 ; *Connaitre le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec* ; In Le défi éducatif, des situations pour réussir, Martinot, D. et Toczec, M-C. (Eds.); Armand Collin, Paris ; pp. 83-111
- Mattatall, C. ; 2009 ; *Peer Assisted Learning Strategies: The Potential and Promise of Peer-Mediated Learning for Struggling Readers in Elementary School Classrooms* ; Canadian Society for the Study of Education 37th Annual Conference; May 24 ; 16 pp.
- McEwan, P. ; 2004 ; *The Potential Impact of Vouchers* ; Peabody Journal of Education, Vol.79, n°3 ; pp. 57-80
- McEwan, P. J. ; Carnoy, M. ; 2000 ; *The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System* ; Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.22, n°3 ; pp. 213-239
- Medrano, P.; 2008 ; *Social interactions and education performance: evidence from neighborhood effects in a school voucher system* ; Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile ; 23 pp.
- Meisel, C. J.; Blumberg, C. J.; 1990 ; *The social comparison choices of elementary and secondary school students: The influence of gender, race, and friendship* ; Contemporary Educational Psychology, n°15 ; pp. 170-182.
- Meller, P.; 2005 ; *La Historia reciente contada gráficamente: Comparación de los Indicadores Económico-Sociales del Gobierno de Pinochet con los Gobiernos de la Concertación* ; CIEPLAN ; 87 pp.
- Meller, P.; Brunner ; J.J. ; 2009 ; *Futuro Laboral 2009/2010: Profesionales y Técnicos en Chile: Información Fundamental* ; DII-UCH y CPCE-UDP ; 38 pp.
- Mena, P.; 2005 ; *La Educación no formal y su aporte al trabajo con niños-as y familias en situación de pobreza* ; Fundación para la Superación de la Pobreza, Chile ; 41 pp.
- Meuret D. ; 1994 ; *L'efficacité de la politique des Zones d'Education Prioritaires dans les collèges* ; Revue Française de Pédagogie, n°109 ; pp. 41-64
- Meuret D. ; 1995 ; *Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges* ; In Ecole efficace : de l'école primaire à l'Université, Besse et al. (Eds.) ; Armand Colin ; pp. 81-91
- Meuret, D.; Marivain, T.; 1997 ; *Inégalités de bien-être au collège* ; DEP-MEN, Les dossiers d'éducation et formations, n°89 ; 106 pp.
- Meuret, D.; Broccolichi, S.; Duru-Bellat, M.; 2001 ; *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets* ; Cahiers de l'IREDU n°62 ; 304 pp
- Michinov, N.; 2003 ; *Stigmates sociaux et comparaisons interpersonnelles* ; In Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale, Croizet, J-C., Leyens, J-P. (Eds.) ; Armand Colin, Paris ; pp. 215-234
- MINEDUC ; 2003 (a) ; *Una Mirada a la Educación: Resultados del Proyecto Mundial de Indicadores WEI (World Education Indicators) 2003*. Depto. de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto ; 28 pp.
- MINEDUC ; 2003 (b) ; *Desempeño de los Estudiantes Chilenos: Resultados de PISA+. Nota técnica* ; División de Planificación y Presupuesto. Departamento de Estudios y Estadísticas ; 46 pp.

- MINEDUC ; 2004 ; *Resumen Ejecutivo. Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS* ; Unidad de Currículum y Evaluación ; 26 pp.
- MINEDUC ; 2005 ; *Una Mirada a la Educación: Resultados del Programa Mundial de Indicadores WEI 2004* ; Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto ; 43 pp.
- Ministerio de Educación Pública de Chile ; 1964 ; *Algunos antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Editorial Universitaria ; 327 pp.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) ; 2001 ; *Situación de la Educación en Chile* ; Documento n°4: Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2000 ; 91 pp.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) ; 2003 ; *Principales Resultados Educación* ; Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2003 ; 15 pp.
- Mizala, A. ; Henríquez, F. ; Lara, B. ; Repetto, A. ; 2009 (b) ; *Effective Schools Do Exist: Low Income Children's Academic Performance in Chile* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Serie Economía n° 258 ; 56 pp.
- Mizala, A.; Lara, B.; Repetto, A.; 2009 (c) ; *The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence from Structural School Switches* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Documentos de Trabajo, Serie Economía, n°263 ; 49 pp.
- Mizala, A.; Makovec, M.; Barrera, A.; 2009 (a) ; *Parental decisions in a choice based school system: Analyzing the transition between primary and secondary school* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Serie Economía, n°246 ; 40 pp.
- Mizala, A. ; Romaguera P.; 2000 (a) ; *Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Serie Economía n° 85 ; 32 pp.
- Mizala, A. ; Romaguera, P.; 2000 (b) ; *School Performance and Choice: The Chilean Experience* ; Journal of Human Resources, Vol.35, n°2 ; pp. 392-417
- Mizala, A. ; Romaguera P.; 2002 ; *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile ; 41 pp.
- Mizala, A. ; Romaguera P.; 2004 ; *School and Teacher Performance Incentives: The Latin American Experience* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile ; 32 pp.
- Mizala, A. ; Romaguera, P.; Ostoic, C. ; 2005 ; *Equity and Achievement in the Chilean School Choice System* ; Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile ; 28 pp
- Modin, B.; Östberg, V.; 2009 ; *School climate and psychosomatic health: a multilevel Analysis* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.20, n°4 ; pp. 433-455

- Mok, M.Ch.; Flynn M.; 2002 ; *Determinants of students' quality of school life: a path model* ; Learning Environments Research, Vol°5, n°3 ; pp. 275-300
- Möller, J.; Streblow, L.; Pohlmann, B.; 2009 ; *Achievement and self-concept of students with learning disabilities* ; Social Psychology of Education, Vol.12, n°1 ; pp. 113-122
- Mons, N.; 2006 ; *Gouvernance locale et performances des élèves : que nous enseignent les comparaisons internationales ? (Chap.8)* ; In *Améliorer l'école* ; Chapelle, G., Meuret, D. (Eds.) ; PUF, Paris ; p.117-128
- Monseur, C. ; Demeuse, M. ; 2001 ; *Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire* ; Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale - Université de Liège n°7 ; p. 25-52
- Monteil, J-M.; Huguet, P.; 2002 ; *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* ; Presses Universitaires de Grenoble ; 159 pp.
- Montt, P. ; 2009 ; *La Experiencia Chilena de Instalación de Estándares de Aprendizaje y la Nueva Institucionalidad para la Calidad de la Educación* ; Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol.2, n°1
- Moscovici, S.; 1984 ; *Psychologie Sociale* ; PUF, Paris ; 596 pp.
- Murillo, F.J.; 2003 ; *Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* ; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Vol.1, n°1 ; 14 pp.
- Mussweiler, Th.; Rüter, K.; 2003 ; *What friends are for! The use of routine standards in social comparison* ; Journal of Personality and Social Psychology, Vol.85, n°3 ; pp.467-481
- Myers, D.G.; Lamarche, L.; 1992 ; *Psychologie sociale* ; McGraw-Hill, Montréal ; 550 pp.
- Nakhili, N.; 2010 ; *Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence* ; CEREQ, BREF n°271 ; 4 pp.
- Navarro, L. ; 2002 ; *Chile: Equidad Social y Educación en los Años '90* ; IIPPE-UNESCO ; Buenos Aires ; 180 pp.
- Neidell, M.; Waldfogel, J.; 2008 ; *Cognitive And Non-Cognitive Peer Effects In Early Education* ; Working Paper NBER n°14277 ; 41 pp.
- Núñez, J. ; Gutiérrez, R. ; 2004 ; *Classism, Discrimination and Meritocracy in the Labor Market: The Case of Chile* ; Depto. de Economía, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile, Documento de Trabajo n° 208 ; 22 pp.
- OECD ; 2003 ; *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA* ; UNESCO, Paris ; 389 pp.
- OCDE, 2004, *Examens de politiques nationales d'éducation : Chili*. Centre pour la coopération avec les non-membres. Paris, OCDE ; 318 pp.
- OCDE ; Banco Mundial ; 2009 ; *Revisión de Políticas Nacionales: La Educación Superior en Chile* ; MINEDUC ; 329 pp.

- Opdenakker, M-C.; Van Damme, J.; 2000 ; *Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.11, n°2 ; pp. 165-196
- Opdenakker, M-C.; Van Damme, J.; 2001 ; *Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement* ; British Educational Research Journal, Vol. 27, n°4 ; pp. 407-432
- Orrego, C. ; 2007 ; *Gestión educacional municipal de calidad: un desafío posible* ; In La reforma al sistema escolar: aportes para el debate, Brunner, J.J., Peña, C. (Coords.) ; pp. 121-136
- Pajares, F.; 1996 ; *Self-efficacy beliefs in academic settings* ; Review of Educational Research, Vol.66, n°4 ; pp. 543-578
- Pansu P.; Bressoux P.; Joët G.; Nurra C.; 2007 ; *Le Jugement Scolaire: un déterminant des croyances sur soi des élèves* ; Psychologie & Éducation, n°3 ; pp. 23-40
- Paredes, R. ; Pinto, J.I. ; 2009 ; *¿El Fin de la Educación Pública en Chile?* ; Estudios de Economía, Vol.36, n°1 ; pp. 47-66
- Parr, J.M.; Townsed, M.A.R.; 2002 ; *Environments, processes, and mechanisms in peer learning* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 403-423
- Paugam, S. ; 2009 ; *Le lien social (2e Ed.)* ; Collection « Que sais-je ? » ; PUF, Paris ; 127 pp.
- Perry, N.; Hutchinson, L.; Thauberger, C.; 2008 ; *Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning* ; International Journal of Educational Research, Vol. 47, n°2 ; pp. 97-108
- Pierrehumbert, B.; Tamagni, K.; Geldof, S.; 1998 ; *Estime de soi et alternatives pédagogiques* ; In Estime de soi : perspectives développementales, Bolognini, M., Prêteur, Y. (Dir.) ; Delachaux & Niestlé, Laussane ; pp. 193-194
- Piketty, T.; 2004 ; *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997* ; Mimeo ; 71 pp.
- Pizarro, R. ; 2005 ; *Inteligencias Múltiples, Curriculum del Hogar, Intereses, Autoestima y Logros Académicos Previos y Actuales* ; Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol.14, n°2 ; pp. 163-176
- PNUD ; 2004 ; *Informe sobre el Desarrollo Humano en Chile: El poder: ¿para qué y para quién?* ; 326 pp.
- PNUD ; 2009 ; *Informe sobre el Desarrollo Humano en Chile: "La Manera de Hacer las Cosas"* ; 266 pp.
- Prêteur, Y.; Vial, B.; 1998 ; *Estime de soi scolaire et métier d'élève* ; In Estime de soi : perspectives développementales, Bolognini, M., Prêteur, Y. (Dir.) ; Delachaux & Niestlé, Laussane ; pp. 195-215
- Pyhältö, K. ; Soini, T.; Pietarinen, J.; 2010 ; *Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders* ; European Journal of Psychology of Education ; 15 pp.

- Raczynski, D. ; Muñoz, G. ; 2005 ; Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile ; MINEDUC ; 236 pp.
- Raczynski, D.; Salinas, D.; De la Fuente, L.; Hernández, M.; Lattz, M.; 2009 ; *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias* ; Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación, MINEDUC ; 127 pp.
- Ramírez, M.J. ; 2004 ; *Learning Rates and Mathematics Achievement in Chile* ; Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE, Vol.2, n°1 ; 17 pp.
- Ramírez, M.J. ; 2007 ; *Diferencias dentro de la Sala de Clases. Distribución del Rendimiento en Matemáticas* ; Estudios Públicos, n°106 ; pp. 5-22
- Ramos, C.; Redondo, J.M.; 2004 ; *El Fenómeno de la Agresión en el Liceo. Un estudio descriptivo de la percepción de los jóvenes de nueve liceos urbano-populares de la Región Metropolitana* ; Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol.13, n°1 ; pp.35-55
- Ratelle, C.; Guay, F.; Larose, S.; Senecal, C.; 2004 ; *Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group-Based Approach* ; Journal of Educational Psychology, Vol.96, n°4 ; pp. 743-754
- Raynaud, D.; 2005 ; *Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ?* ; In *L'explication sociologique. Quels sont les niveaux d'abstraction légitimes ?* ; Colloque du 17-19 octobre à Nancy ; 18 pp.
- Redersdorff, S.; Audebert, O.; 2004 ; *L'égalité des chances : les effets de la mixité à l'école sur l'estime de soi et les performances scolaires* ; In *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Martinot, D. et Toczek, M-C. (Eds.) ; Armand Collin, Paris ; pp. 201-225
- Redondo, J. ; 2005 ; *El Experimento Chileno en Educación: ¿Conduce a mayor Equidad y Calidad en la Educación?* ; Revista Última Década, n°22 ; pp.95-110
- Redondo, J. ; Descouvières, C. ; Rojas, K. ; 2004 ; *Equidad y calidad de la educación en Chile reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)* ; LOM Ediciones ; 139 pp.
- Regner, I.; Huguet, P. Monteil, J-M.; 2002 ; *Effects of socioeconomic status (SES) information on cognitive ability inferences: when low-SES students make use of a self-threatening stereotype* ; Social Psychology of Education Vol.5, n°3 ; pp. 253-269
- Reyes, L ; Cornejo, R. ; 2008 ; *La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile* ; Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) ; 103 pp.
- Reynolds, D. ; 1988 ; *British school improvement research: the contribution of qualitative studies* ; International Journal of Qualitative Studies in Education ; Vol.1, n°2 ; pp. 143-154
- Reynolds, D.; Teddlie, Ch.; 2000 ; *The Processes of School Effectiveness* ; In *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Teddlie, Ch., Reynolds, D. (Eds.) ; Falmer Press, London ; pp. 134-159
- Riesco, M. ; 2007 ; *La necesidad de reconstruir el sistema nacional de educación público desmantelado por la dictadura y la LOCE* ; Revista Pensamiento Educativo, PUC, Vol.40, n°1 ; pp. 243-261
- Rodríguez, J. ; 2007 ; *Estimación Semi-Paramétrica del Efecto Par en Chile* ; Manuscrit ; 20 pp.

- Rohrbeck, C.A.; Ginsburg-Block, M.D.; Fantuzzo, J.W.; Miller, T.R. ; 2003 ; *Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review* ; Journal of Educational Psychology, Vol.95, n°2 ; pp. 240-257
- Romaguera, P.; González, P.; Mizala, A. ; 2004 ; *Vouchers, inequalities, and the Chilean experience* ; National Center for Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, Occasional Paper Series n°94 ; 29 pp.
- Romeo, J.; Llaña M.; 2000 ; *El Discurso de los Adolescentes Escolares: Discurso Sostenido acerca de la Libertad* ; Departamento de Educación, Universidad de Chile, Revista Enfoques Educativos, Vol.2, n°2 ; pp. 103-120
- Roswal, G.M.; Mims, A.A.; Evans, M.D.; Smith, B. ; Young, M.; Burch, M.; Croce, R.; Horvat, M.A.; Block, M.; ; 1995 ; *Effects of Collaborative Peer Tutoring on Urban Seventh Graders* ; The Journal of Educational Research, Vol. 88, n°5 ; pp. 275-279
- Ryan, R.M.; Deci, E.L.; 2000 ; *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* ; Contemporary Educational Psychology, Vol.25, n°1 ; pp. 54-67
- Sakellariou, C.; 2008 ; *Peer effects and the indigenous/non-indigenous early test-score gap in Peru* ; Education Economics, Vol.16, n°4 ; pp.371-390
- Sapelli, C.; 2002 ; *La Economía de la Educación y el Sistema Educativo Chileno* ; Cuadernos de Economía, Año 39, n°118 ; pp. 281-296
- Sapelli, C. ; 2003 (a) ; *The Chilean Voucher System: Some New Results and Research Challenges* ; Cuadernos de Economía, Año 40, n°121 ; pp. 530-538
- Sapelli, C. ; 2003 (b) ; *Ecuaciones de Mincer y Tasas de Retorno a la Educación en Chile: 1990-1998* ; PUC ; Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Documento de Trabajo n°254 ; 30 pp.
- Sapelli, C. ; Vial, B. ; 2002 ; *The Performance of Private and Public Schools in the Chilean Voucher System* ; Cuadernos de Economía, Año 39, n°118 ; pp. 424-453
- Sapelli, C. ; Vial, B. ; 2005 ; *Private v/s Public voucher schools in Chile: new evidence on Efficiency and Peer Effects* ; PUC ; Instituto de Economía, Universidad Católica de Chile, Documento de Trabajo n°289 ; 31 pp.
- Sapelli, C. ; *“La municipalización no funcionó porque el Estatuto Docente la neutralizó.”* Entrevista, Diario La Tercera, 04-06-2006 [Trad.: « *La municipalisation n'a pas fonctionné parce que l'Estatuto Docente l'a neutralisée.* »].
- Sarrazin, P. et Trouilloud, D.; 2003 ; *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs* ; Revue Française de Pédagogie, n°145 ; pp. 89-119
- Sarrazin, P.; Tessier, D.; Trouilloud, D.; 2006 ; *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* ; Revue Française de Pédagogie, n° 157 ; pp. 147-177
- Scaredote, B.; 2001 ; *Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates* ; Quarterly Journal of Economics, Vol. 116, n°2 ; pp. 681-704
- Scheerens, J.; 1999 ; *School Effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence* ; University of Twente/The World Bank ; 48 pp.

- Scheerens, J.; 2000 ; *Improving School Effectiveness* ; UNESCO-IIEP, Fundamental of Educational Planning, n°68 ; 137 pp.
- Seaton, M.; Marsh, H.W.; Dumas, F.; Huguet, P.; Monteil, J.-M.; Regner, I.; Blanton, H.; Buunk, A.P.; Gibbons, F.X.; Kuyper, H.; 2008 ; *In search of the big fish: Investigating the coexistence of the big-fish-little-pond effect with the positive effects of upward comparisons* ; British Journal of Social Psychology, Vol.47, n°1 ; pp. 73-104
- Solimano, A. ; Torche, F. ; 2007 ; *La Distribución del Ingreso en Chile 1987-2003: Análisis y Consideraciones de Política* (versión Junio) ; Banco Central de Chile ; 97 pp.
- Somers, M-A. ; McEwan, P.J. ; Douglas, J. ; 2004 ; *How effective are private schools in Latin America?* ; Comparative Education Review n°48 ; pp. 48-69
- Sørensen, A. et Morgan, S.; 2000 ; *School Effects. Theoretical and Methodological Issues* ; Ch.VI, In Handbook of the Sociology of Education, Hallinan, M. (Ed.) ; Kluwer Academic/Plenum Publisher. NY ; pp. 137-160
- Suchaut B.; 1996 ; *La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves* ; L'année de la Recherche en Education ; pp. 123-153
- Suchaut B.; 2003 ; *La lecture au CP. Les déterminants de la réussite* ; In Vers la maîtrise de l'écrit, par tous. Association pour Favoriser une Ecole Efficace (APFEE) ; Lyon, Editions Aléas ; pp. 29-39
- Suchaut. B.; 2008 ; *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique* ; Séminaire Inter Académique Enseigner en réseaux « Ambition-Réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique ; DGES-MEN ; Paris, 16 janvier ; 11 pp.
- Suchaut, B.; 2009 ; *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs* ; Communication aux 2^{èmes} Rencontres Nationales sur l'Accompagnement ; St. Denis, Avril ; 16 pp.
- Sullivan, A. ; 2001 ; *Cultural Capital and Educational Attainment* ; Sociology, Vol.35, n°4 ; pp. 893-912
- Teddlie, Ch.; Stringfield, S.; Reynolds, D.; 2000 ; *Context Issues Within School Effectiveness Research* ; In The International Handbook of School Effectiveness Research, Teddlie, Ch., Reynolds, D. (Eds.) ; Falmer Press, London ; pp. 160-185
- Tesser, A., Campbell, J.; Smith, M ; 1984 ; *Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children* ; Journal of Personality and Social Psychology, Vol.46, n°3 ; pp. 561-574
- Thrupp, M.; 1995 ; *The School Mix Effect: The history of an enduring problem in educational research, policy and practice*. British journal of sociology of education ; Vol.16, n°2 ; pp. 183-204
- Thrupp, M.; 1999 ; *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! School Mix, School Effectiveness and the Social Limits of Reform* ; Open University Press ; 234 pp.
- Thrupp, M.; Lauder, H.; Robinson, T.; 2002 ; *School composition and peer effects* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 483-504
- Tokman, A. ; 2002 ; *Is private education better? Evidence From Chile* ; Banco Central de Chile, Documento de Trabajo n°147 ; 44 pp.

- Topping, K.J.; 1988 ; *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning* ; Brookline Books, Cambridge, MA ; 117 pp.
- Torche, F. ; 2005 ; *Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile* ; *Sociology of Education*, Vol. 78 ; pp. 316-343
- Trautwein U.; Lüdtke, O ; Köller, O.; Baumert J.; 2006 ; *Self-esteem, academic self-concept, and achievement : How the learning environment moderates the dynamics of self-concept* ; *Journal of Personality and Social Psychology* ; Vol.90, n°2 ; pp. 334-349
- Smith H.J. ; Tyler, T. ; 1997 ; *Choosing the Right Pond: The Impact of Group Membership on Self-Esteem and Group-Oriented Behavior* ; *Journal of Experimental Social Psychology* Vol.33, n°2 ; pp.146-170
- Valenzuela, J.P.; Bellei, C.; De los Rios, D.; 2008 ; *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido* ; Informe Final Proyecto FONIDE ; Departamento de Estudios y Desarrollo, MINEDUC ; 58 pp.
- Van Laar, C.; Sidanius, J.; 2001 ; *Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective* ; *Social Psychology of Education*, Vol.4, n°3 ; pp. 235-258
- Van Petegem, K.; Creemers, B.; Aelterman, A.; Rosseel, Y. ; 2008 ; *The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing* ; *South African Journal of Education* ; Vol 28, n°4 ; pp. 451-468
- Van Zanten, A.; 2001 ; *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* ; PUF ; 424 pp.
- Vandenberghe, V.; 2002 ; *Evaluating the Magnitude and the Stakes of Peer Effects analysing Science and Math Achievement across OECD* ; *Applied Economics*, Vol.34, n°10 ; pp. 1283-1290
- Vansteenkiste, M.; Sierens, E.; Soenens, B.; Luyckx, K.; Lens, W.; 2009 ; *Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters* ; *Journal of educational psychology*, Vol.101, n°3 ; pp. 671-688
- Vargas, J ; Peirano, C. ; 2002 ; *Escuelas privadas con financiamiento público en Chile* ; In *Educación privada y pública en América Latina*, Wolf, L. ; González, P.; Navarro, J.C. (Eds.) ; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Banco Interamericano del Desarrollo (BID) ; LOM Ediciones, Santiago ; pp. 273-303
- Vial, B. ; 1998 ; *Financiamiento Compartido de la Educación* ; *Cuadernos de Economía*, Vol.35, n°106 ; pp. 325-342
- Viau, R.; 2004 ; *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* ; 3^{ème} Congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles (Mars) ; 18 pp.
- Viau, R.; 2007 ; *La motivation en contexte scolaire (4^{ème} édition)* ; De Boeck, Bruxelles ; 221 pp.
- Viau, R.; Louis, R.; 1997 ; *Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire* ; *Revue canadienne de l'éducation* ; Vol. 22, n°2 ; pp. 144-157
- Vigdor, J.; Nechyba, T.; 2004 ; *Peer Effects in Elementary School: Learning from "Apparent" Random Assignment* ; Mimeo; 39 pp.

- Vidgor, J.; Nechyba, T.; 2005 ; *Peer Effects in North Carolina Public Schools*. Working Paper, Duke University ; 32 pp.
- Webb, N.M.; Mastergeorge, A.M.; 2003 ; *Promoting effective helping behavior in peer-directed groups* ; International Journal of Educational Research, Vol.39, n°1-2 ; pp. 73-97
- Webb, N.M.; Nemer, K.M.; Zuniga, S.; 2002 ; *Short Circuits or Superconductors? Effects of Group Composition on High-Achieving Students' Science Assessment Performance* ; American Educational Research Journal, Vol.39, n°4 ; pp. 943-989
- Webb, N.M.; Nemer, K.M.; Ing, M.; 2006 ; *Small-Group Reflections: Parallels Between Teacher Discourse and Student Behavior in Peer-Directed Groups* ; The Journal of the Learning Sciences, Vol.15, n°1 ; pp. 63-119
- Wilkinson, I.A.G.; Fung, I.; 2002 ; *Small-group composition and peer effects* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 425-447
- Wilkinson, I.A.G.; 2002 ; *Peer influences on learning: where are they?* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 395-401
- Wilkinson, I.A.G.; Parr, J.; Fung, I.; Hattie, J.; Townsend, M.; 2002 ; *Discussion: modeling and maximizing peer effects in school* ; International Journal of Educational Research, Vol.37, n°5 ; pp. 521-535
- Willms, J.D. ; Somer, M-A. ; 2001 ; *Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America* ; School Effectiveness and School Improvement, Vol.12, n°4 ; pp. 409-445
- Woessmann, L. ; Schütz, G. ; Ursprung, H.W. ; 2005 ; *Education Policy and Equality of Opportunity* ; IZA, Discussion Paper n°1906 ; 28 pp.
- Woessmann, L.; 2003 ; *European Education Production Functions: What Makes a Difference for Student Achievement in Europe?* ; European Commission: Economic Papers, n°190 ; 78 pp.
- Zeidner M.; Schleyer E.J.; 1999 ; *The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children* ; Contemporary Educational Psychology, Vol.24, n°4 ; pp. 305-329
- Zimmer, R.; Toma, E.; 2000 ; *Peer Effects in Private and Public Schools across Countries* ; Journal of Policy Analysis and Management, Vol.19, n°1 ; pp. 75-92
- Zimmerman, D.J.; 2003 ; *Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence From a Natural Experiment* ; The Review of Economics and Statistics, Vol.85, n°1 ; pp. 9-23

<i>CHAPITRE II</i>	85
<i>L'approche économique du contexte et des interactions sociales</i>	85
2.1 Introduction	85
2.2 La perspective économique des interactions sociales	86
2.2.1 La mesure des interactions sociales et de leurs effets.....	87
2.3 L'effet de pairs comme expression concrète des interactions sociales en économie	91
2.3.1 La définition et l'importance de l'effet de pairs.....	91
2.3.2 Les modèles généraux en économie tentant d'opérationnaliser l'effet de pairs	95
2.4 Quelques résultats de la recherche empirique sur l'effet de pairs	97
2.4.1 La forme, le sens et la taille des effets de pairs	97
2.4.2 D'autres études portant sur l'effet de pairs.....	101
2.5 Les effets de pairs comme facteur déterminant des systèmes (marchés) scolaires	105
2.6 Conclusion	106
<i>CHAPITRE III</i>	109
<i>L'entraide des élèves et l'usage du tutorat par les pairs</i>	109
3.1 Introduction	109
3.2 Différentes formes de penser le tutorat et l'entraide	110
3.3 Les bases théoriques de l'apport du tutorat par les pairs	113
3.4 Les effets du tutorat par les pairs	115
3.5 Des pistes pour comprendre les gains apportés par les interactions avec les pairs	119
3.5.1 Des conditions pour des effets positifs de l'entraide des pairs.....	121
3.6 Conclusion : Les effets de pairs sous la perspective de l'entraide	126
PARTIE II	129
<i>CHAPITRE IV</i>	131
<i>Les apports de la psychologie sociale à la compréhension du contexte scolaire</i>	131
4.1 Introduction : L'approche psychologique du contexte social	131
4.1.1 L'importance des pairs : la théorie de la socialisation par le groupe	132
4.1.2 La théorie de la comparaison sociale	134
4.1.3 La théorie de l'apprentissage social	135
4.2 L'école, un espace social pour la construction de la personnalité	137
4.3 L'estime de soi et les connaissances sur soi-même	139
4.3.1 Les relations entre la réussite et le vécu scolaire et les évaluations de soi des élèves	141
4.3.2 Des conditions qui déterminent le lien entre école et estime de soi.....	143
4.3.3 Le poids du passé scolaire et le lien entre l'évaluation de soi et les apprentissages...	145
4.3.4 La motivation en contexte scolaire	150
4.4 Quelques aspects liés à la comparaison sociale avec les proches	153

4.4.1	La comparaison ascendante.....	153
4.4.2	Le modèle BFLPE	155
4.4.3	Les critiques adressées au paradigme du BFLPE et l'ouverture d'autres perspectives d'analyse	157
4.5	Les problèmes liés à la stigmatisation	162
4.6	Conclusion	164
CHAPITRE V		171
<i>Le Bien-être à l'école</i>		<i>171</i>
5.1	Le besoin de penser l'école au delà des acquis	171
5.2	Le bien-être à l'école : une notion de plus en plus considérée	173
5.2.1	L'appréhension et la définition de bien-être à l'école	175
5.2.2	Vers une conceptualisation du bien-être à l'école.....	176
5.3	Les principaux facteurs reliés au bien-être	180
5.3.1	Où se situe principalement le bien-être des élèves	180
5.3.2	Le bien-être des élèves au carrefour de quatre vecteurs : les enseignants, la famille, le genre et notamment, les pairs	182
5.4	Des situations générales associées au bien-être	191
5.4.1	Le climat scolaire	191
5.4.2	La pression scolaire	194
5.4.3	Situer le bien-être à l'école comme cible des politiques éducatives	195
5.5	Conclusions	197
PARTIE III		199
<i>CHAPITRE VI</i>		<i>201</i>
<i>Le système scolaire au Chili.....</i>		<i>201</i>
6.1	Caractéristiques générales du pays	201
6.2	Caractéristiques générales du système scolaire et de son évolution	206
6.2.1	Les bases du système scolaire actuel : concurrence, libre choix et décentralisation ..	206
6.2.2	L'évolution générale du système et de sa couverture	210
6.2.4	La dépense en éducation, origines, distribution et rendements	214
6.2.4	Les enseignants : statut, qualité, salaires, des sujets en plein débat.....	218
6.2.5	Résultats scolaires générales au Chili : un système médiocre et inégalitaire ?	221
6.3	Les principaux débats et résultats de recherche en éducation au Chili	225
6.3.1	La prégnante discussion sur l'efficacité différentielle entre le privé et le public.....	225
6.3.2	La sélectivité des écoles : un facteur ne mis en examen que récemment.....	229
6.3.3	Les effets sur le long terme de la concurrence au sein du système scolaire chilien	234
6.3.4	La ségrégation scolaire et le mécanisme de « financement partagé des écoles ».....	237

6.3.5	La brèche de résultats serait aussi présente au sein des classes	243
6.3.6	Des regards plus qualitatifs sur l'efficacité des écoles	246
6.3.7	Les analyses reliées aux effets de pairs faites au Chili	251
6.4	Un système scolaire en discussion en face de défis, autant sociaux que scolaires	257
6.4.1	Une certaine unanimité parmi les différences	259
6.4.2	Des tendances persistantes et des nouveaux phénomènes	260
6.4.3	Le Contrat Social mis en cause	262
PARTIE IV		265
<i>CHAPITRE VII</i>		267
<i>Problématique générale et approche empirique</i>		267
7.1	Les cadres pour situer nos analyses sur les effets de pairs	268
7.2	Questions et hypothèses	271
PARTIE V		275
<i>CHAPITRE VIII</i>		277
<i>Les interactions avec les camarades déclarées par les élèves : les pratiques d'étude comme source d'interaction</i>		277
8.1	L'approche des pratiques d'entraide entre les élèves	277
8.2	Les relations entre pratiques d'étude, par discipline et dans l'ensemble	282
8.3	Des pratiques déclarées aux typologies d'élèves	287
8.4	Construction d'une typologie générale d'élèves selon leurs interactions	291
<i>CHAPITRE IX</i>		295
<i>Les dimensions subjectives du vécu scolaire, tentative d'objectivation</i>		295
9.1	Des dimensions possibles à considérer	295
9.2	La définition empirique du Bien-être à l'école des élèves (BEE)	297
9.3	La définition empirique de l'estime de soi scolaire des élèves (CSS)	310
PARTIE VI		319
<i>CHAPITRE X</i>		321
<i>Caractérisation des élèves</i>		321
10.1	Qui sont-ils ces élèves qui déclarent étudier d'une manière ou d'une autre ?	324
10.2	Des facteurs individuels reliés aux pratiques d'étude	325
10.2.1	Des élèves qui étudient de manière différente selon leur niveau socioéconomique et leur capital culturel	325
10.2.3	Des acquis scolaires différenciés d'après les pratiques d'étude	333

10.2.4	Des pratiques différenciées selon la position scolaire relative des élèves au sein des classes	335
10.3	Des facteurs contextuels reliés aux pratiques d'étude	338
10.3.1	Des pratiques légèrement différenciées selon le type d'établissement fréquenté	338
10.3.2	Des pratiques enseignantes peu reliées aux manières d'étudier des élèves	342
10.4	Les différentes dimensions subjectives considérées et les profils généraux de pratiques d'étude	349
10.4.1	Les attentes des élèves	349
10.4.1.1	Le genre et les attentes	349
10.4.2	Les rapports aux disciplines	355
10.4.3	Les raisons pour aller à l'école	362
10.4.4	Des élèves qui ont des ressentis différents selon leur profil d'interactions avec leurs camarades	364
10.5	Les variations observées dans les principales dimensions subjectives selon le NSE et le niveau estimé de compétences des élèves	370
10.5.1	Des variations selon profils d'élève	370
10.5.2	La présence probable du BFLPE et de l'effet <i>reflected glory</i>	375
10.6	L'importance des pratiques d'étude	384
PARTIE VII		387
<i>CHAPITRE XI</i>		<i>389</i>
<i>L'impact sur les acquis scolaires des pratiques d'étude déclarées et des dimensions subjectives</i>		<i>389</i>
11.1	Vision générale	389
11.2	Un effet persistant lié aux pratiques d'étude	391
11.2.1	Les dimensions subjectives et les caractéristiques socio-scolaires modulent l'effet des pratiques d'étude	392
11.2.2	Les élèves aidés, un cas toujours singulier	394
11.2.3	Avoir des pratiques d'étude favorise les apprentissages	395
11.3	Acquis scolaires et dimensions subjectives : une relation significative, importante et d'allure constante	397
11.3.1	La confiance en soi scolaire : moins différenciatrice en maths mais exerçant une forte et constante influence partout	397
11.3.2	Le bien-être à l'école : fortement relié aux acquis en langage	399
11.4	Des pistes explicatives sur les facteurs qui permettent la construction des apprentissages et leurs relations	401
11.5	D'autres résultats à considérer	404
11.5.1	Le niveau école	404
11.5.2	Le niveau classe	406

11.5.3	Les coefficients fixes de niveau élève.....	407
11.5.4	Les variances totales modélisées	421
11.4.5	L'impact des variables reliées à la composition de la classe	425
11.6	La variation des impacts selon type d'établissement	426
11.6.1	Une mise en contexte visant à mieux comprendre le rôle des pratiques d'étude dans la différenciation des résultats individuels	427
11.6.2	L'impact différencié des pratiques d'étude selon le bien-être à l'école et la confiance en soi scolaire.....	433
11.7	A qui profite davantage l'aide reçue des camarades ?	437
11.7.1	Le fait d'être aidé chez les élèves à bas capital culturel et humain	437
11.7.2	L'impact associé au fait d'être aidé selon le genre et le redoublement	438
11.7.3	Les redoublants semblent réduire leurs écarts en termes d'acquis quand ils aident et sont aidés.	439
11.7.4	Les élèves académiquement faibles gagnent toujours à être aidés.....	442
11.8	Des élèves faibles davantage sensibles au Bien-être à l'école et des élèves forts plus affectés par la Confiance en soi scolaire	447
<i>CHAPITRE XII.....</i>		<i>451</i>
<i>Les facteurs associés aux pratiques d'étude entraînant de l'interaction entre élèves</i>		<i>451</i>
12.1	Les liens avec le capital humain et le statut socioéconomique des familles	454
12.2	Les rapports entre le capital culturel et les comportements d'entraide	456
12.2.1	Les chances d'être un élève aidant augmentent systématiquement avec le capital culturel	456
12.2.2	Posséder davantage de capital culturel diminue la probabilité de se déclarer comme un élève aidé	460
12.3	Le rôle modulateur du contexte et la relation des dimensions subjectives avec les pratiques d'entraide	470
12.4	Différents facteurs socio-scolaires influant les pratiques d'entraide	472
12.4.1	Élèves forts et faibles sont partagés selon leurs chances d'aider ou d'être aidés	473
12.4.2	Les caractéristiques des familles ne semblent pas neutres vis-à-vis de l'entraide à l'école	474
12.4.3	Les filles ont systématiquement plus des chances de déclarer être aidées.....	475
12.5	Le contexte : des faibles différenciations mais des effets bien présents	476
12.5.1	Le faible impact des facteurs associés à l'enseignant	476
12.5.2	Le type d'établissement	478
12.5.3	L'hétérogénéité des classes et l'entraide.....	482
12.6	Les dimensions subjectives et leur relation avec l'entraide des élèves	484
12.6.1	Une confiance en soi scolaire qui particularise les pratiques d'entraide.....	484

12.6.2	Des pratiques d'entraide associées à des plus hauts niveaux de bien-être à l'école et de soutien des parents ressenti	484
12.6.3	Les rapports aux disciplines et les pratiques d'entraide	486
12.6.4	Les attentes et les pratiques d'entraide.....	488
CHAPITRE XIII.....		491
<i>Les facteurs les plus influents sur les sentiments de bien-être à l'école et de confiance en soi scolaire</i>		
.....		491
13.1	Confirmation du lien entre interactions et ressentis de l'expérience scolaire	491
13.1.1	Les profils d'élève et la confiance en soi scolaire.....	492
13.1.2	Interagir en milieux scolaire : source de bien-être.....	493
13.1.3	Les variances par niveau des dimensions subjectives.....	495
13.2	Quels élèves sont davantage sensibles aux variables influençant leur BEE et leur CSS ?...	498
13.3	Le niveau de compétences de l'élève et de sa classe, relations différenciées	502
13.3.1	Le BEE plus dépendant du niveau de compétences du propre élève	502
13.3.2	L'existence d'un BFLPE assez marqué	504
13.4	Un effet <i>reflected glory</i> qui ne semble pas confirmé	505
CONCLUSIONS		509
<i>CONCLUSIONS</i>		<i>511</i>
Des élèves qui étudient différemment et qui pratiquent l'entraide		515
Les principaux facteurs associés à l'entraide		522
Des élèves qui se différencient aussi d'après leurs ressentis fondamentaux à l'école		525
Le rôle des facteurs contextuels		529
Des limites et des prolongements possibles pour ce travail		533
Un débat en évolution ; des mesures dignes d'être considérées		535
BIBLIOGRAPHIE		539

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Réponses à la question : « Laquelle ou lesquelles des situations suivantes t'arrivent le(s) plus fréquemment quand tu étudies ? » Par discipline. En %	280
Tableau n°2 : Corrélations Tétrachoriques entre pratiques d'étude déclarées par discipline.	283
Tableau n°3 : Typologies par discipline à partir des interactions et des pratiques d'étude déclarées par les élèves	290
Tableau n°4 : Réponses à la question : « Dans ton établissement, dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacune des situations suivantes ? »	298
Tableau n°5 : Moyenne, écart-type et matrice de corrélations de Spearman pour les huit propositions (en positif) face à la question : « Dans ton établissement, dans quelle mesure es-tu d'accord ou en désaccord avec chacune des situations suivantes ? » ...	300
Tableau n°6 : Proportions des réponses à la question : « Avec quelle fréquence t'arrivent-elles chacune des situations suivantes ? »	311
Tableau n°7 : Moyenne, écart-type et matrice de corrélations de Spearman pour les huit propositions (en positif) face à la question : « Avec quelle fréquence t'arrivent-elles chacune des situations suivantes ? »	312
Tableau n°8 : Scores IRT aux tests selon pratique d'étude et d'interaction. Par discipline	333
Tableau n°9 : Proportions de réponses positives à la question : « Avec quelle fréquence t'arrivent-elles chacune des situations suivantes ? » pour chacune des quatre options principales de pratiques d'étude. En pourcentage	340
Tableau n°10 : Valeurs moyennes et écart-types des scores standardisés pour quatre dimensions subjectives du vécu scolaire, selon pratiques d'étude et d'interaction déclarées par discipline	365
Tableau n°11 : Suites de modèles hiérarchiques (Détail) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Mathématiques	409

Tableau n°12 : Suites de modèles hiérarchiques (Détail) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Langage	410
Tableau n°13 : Suites de modèles hiérarchiques (Détail) pour estimer des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Sciences de la nature .	411
Tableau n°14 : Suites de modèles hiérarchiques (Détail) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Sciences sociales	412
Tableau n°15 : Suites de modèles hiérarchiques (Complets) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Mathématiques.	413
Tableau n°16 : Suites de modèles hiérarchiques (Complets) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Langage	415
Tableau n°17 : Suites de modèles hiérarchiques (Complets) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Sciences de la nature	417
Tableau n°18 : Suites de modèles hiérarchiques (Complets) pour estimer l'impact des pratiques d'étude et des dimensions subjectives sur les acquis scolaires. Sciences sociales	419
Tableau n°19 : Coefficients fixes des pratiques d'étude. Par discipline et selon type d'établissement. (Modèles n°14b)	430
Tableau n°20 : Coefficients fixes des termes d'interaction entre pratiques d'étude et dimensions BEE et CSS. Par discipline.....	436
Tableau n°21 : Estimation des différences moyennes nettes selon interaction entre la condition de redoublement et le fait d'être un élève aidé ou aidant. Par discipline. (Modèles n°15-fa)	440
Tableau n°22 : Estimation des différences moyennes nettes selon interaction entre le genre et le fait d'être un élève aidé ou aidant. Par discipline (Modèles n°15-fa0)	441
Tableau n°23 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidant. Mathématiques	462

Tableau n°24 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidant. Langues	463
Tableau 25 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidant. Sciences de la nature	464
Tableau n°26 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidant. Sciences sociales	465
Tableau n°27 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidé. Mathématiques	466
Tableau n°28 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidé. Langage	467
Tableau n°29 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidé. Sciences de la nature	468
Tableau n°30 : Suites de modèles logistiques hiérarchiques (détail) pour estimer la probabilité de se déclarer comme un élève Aidé. Sciences sociales	469
Tableau n°31 : Détail des résultats par discipline : Modèles I - élèves aidants.....	480
Tableau n°32 : Détail des résultats par discipline : Modèles I - élèves aidés	481
Tableau n°33 : Modèles explicatifs de l'échelle de Confiance en soi scolaire	496
Tableau n°34 : Modèles explicatifs de l'échelle de Bien-être à l'école.....	497
Tableau n°35 : Cadre résumé des résultats trouvés à partir des différentes questions considérées dans le présent travail de thèse.....	513

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique n°1** : Évolution entre 1981 et 2009 de la proportion d'effectifs du total du système éducatif obligatoire (primaire et secondaire confondus). Selon type général d'établissement 212
- Graphique n°2** : Pourcentage d'élèves de 6^{ème} grade selon résultats absolus (niveaux défaillant et élevé) en Lecture et Mathématique, par pays d'Amérique Latine et Caraïbes. Evaluation SERCE 2006 (ordonné par niveau supérieur) 224
- Graphique n°3** : Plans factoriels représentant deux dimensions extraites à partir d'une analyse de Correspondances Multiples sur les propositions faites aux élèves autour de leurs manières d'étudier. Par discipline 284
- Graphique n°4** : Plan factoriel représentant le regroupement des élèves en quatre catégories (exhaustives et générales) à partir de leurs interactions déclarées pour étudier. 292
- Graphique n°5** : Plan factoriel représentant les deux dimensions obtenues par Alpha Factorisation, puis par rotation oblique Harris-Kaiser, ainsi que les coordonnées des variables originales pour ces deux dimensions ou axes (*reference structure*) 304
- Graphique n°6** : Plan factoriel représentant les coordonnées factorielles des élèves sur les deux dimensions extraites à partir de la méthode Alpha Factorisation, ainsi que les histogrammes (%) de chacune d'elles 307
- Graphique n°7** : Histogrammes de trois différentes manières de penser la mesure du sentiment de Bien-être à l'école (BEE) 309
- Graphique n°8** : Plan factoriel représentant les deux dimensions extraites par factorisation voie Maximum de Vraisemblance (ML), puis par rotation oblique Harris-Kaiser, ainsi que les coordonnées des variables originales pour ces deux axes (*reference structure*) 314
- Graphique n°9** : Histogrammes de trois différentes manières de penser la mesure de la Confiance en soi scolaire (CSS) 317

Graphique n°10 : Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et interaction, par décile de niveau socioéconomique et selon discipline 325

Graphique n°11 : Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et interaction, par niveau de capital culturel et selon discipline. En %. 328

Graphique n°12 : Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction, par discipline, selon genre et condition de redoublement 331

Graphique n°13 : Proportion d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction. Par discipline et selon position académique relative au sein de la classe 336

Graphique n°14 : Proportion d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction, selon profil de pratiques enseignantes déclarées et par discipline 343

Graphique n°15 : Proportions d'élèves déclarant les quatre principales pratiques d'étude et d'interaction, selon pratiques enseignantes déclarées et perçues. Par discipline 346

Graphique n°16 : Proportions d'élèves déclarant penser qu'ils arriveront à l'université. Selon profils généraux d'après leurs manières d'étudier déclarées et par genre 350

Graphique n°17 : Proportions d'élèves déclarant qu'ils pensent arriver à l'université selon catégories générales d'après leurs manières d'étudier déclarées. Par condition de redoublement 351

Graphique n°18 : Proportions d'élèves/parents déclarant qu'ils/leurs enfants arriveront à l'Université. Par décile de niveau socioéconomique et selon profils générales d'après leurs manières d'étudier déclarées 353

Graphique n°19 : Valeurs pour les échelles d'affinité et d'importance accordée aux disciplines selon manières d'étudier déclarées. Par discipline 356

Graphique n°20 : Valeurs pour l'échelle d'affinité/goût vis-à-vis des disciplines, selon manières d'étudier déclarées et par discipline	358
Graphique n°21 : Valeurs pour l'échelle d'importance accordée aux disciplines, selon manières d'étudier déclarées par discipline	359
Graphique n°22 : Valeurs sur une échelle d'attitudes rapportée aux fréquences d'étude en dehors des cours. Selon manières d'étudier déclarées par discipline.	361
Graphique n°23 : Valeurs sur une échelle d'attitudes face à quatre motivations pour aller à l'école. Selon profils généraux d'interaction entre élèves et manières d'étudier déclarées. Par décile de niveau socioéconomique	363
Graphique n°24 : Distributions et valeurs moyennes des scores de quatre dimensions subjectives du vécu scolaire, selon profils généraux de pratiques d'étude et d'interaction déclarées.....	368
Graphique n°25 : Rapports bruts prédits pour les dimensions BEE et CSS avec l'Indice de NSE pour chaque élève. Par catégorie générale d'interactions déclarées.....	373
Graphique n°26 : Rapports bruts prédits pour les dimensions BEE et CSS avec le niveau de compétences estimé de l'élève. Par catégorie générale d'interactions déclarées	374
Graphique n°27 : Rapports bruts prédits des dimensions BEE et CSS avec le niveau de compétences estimé de l'élève et le niveau moyen de compétences dans le groupe qui entoure l'élève.....	376
Graphique n°28 : Rapports bruts prédits pour les dimensions BEE et CSS avec le niveau de compétences estimé de l'élève. Par type d'établissement	377
Graphique n°29 : Rapports bruts prédits des dimensions BEE et CSS avec le niveau moyen de compétences dans le groupe qui entoure l'élève.....	378
Graphique n°30 : Rapports bruts des scores pour les dimensions de BEE et de CSS et l'Indice de NSE de chaque élève. Par type d'établissement.....	379

Graphique n°31 : Variances totales et variances modélisées en Mathématiques et en Langage (Modèles n°14). Par discipline et niveau d'analyse.....	423
Graphique n°32 : Variances totales et variances modélisées en Sciences de la Nature et en Science Sociales (Modèles n°14). Par discipline et niveau d'analyse.....	424
Graphique n°33 : Impacts des pratiques d'étude et d'interaction déclarées sur différents quantiles de la distribution des scores aux tests par discipline (Modèles n°14).	445
Graphique n°34 : Impacts des conditions basse et moyenne de BEE et de CSS (comparées à la respective condition haute) sur différents quantiles de la distribution des scores aux tests par discipline (Modèles n°14).....	448
Graphique n°35 : Impact des profils d'élève sur différents quantiles de la distribution des scores de CSS et de BEE (Modèle n°7 sur dimensions subjectives).....	500
Graphique n°36 : Coefficients d'impact du niveau de compétences individuel estimé et du niveau moyen de la classe (-i), sur les sentiments, par quantiles de CSS et de BEE. (Modèle n°7 sur dimensions subjectives).....	501
Graphique n°37 : Évolution prédite des sentiments de Bien-être à l'école et de Confiance en soi scolaire selon l'Indice du Niveau Socioéconomique des élèves. Par type d'établissement.	508

RÉSUMÉ

Le présent travail de thèse aborde la problématique des *effets de pairs* en contexte scolaire. A partir de l'analyse détaillée d'une large base des données issue d'une enquête nationale au Chili, on s'interroge sur les mécanismes qui véhiculent les influences entre élèves différemment dotés d'un point de vue de leurs capitaux culturels, humains et scolaires. Considérant la littérature produite sous différentes approches disciplinaires – sociologie, économie, psychologie sociale et sciences de l'éducation – on s'attarde sur les manières de mesurer et d'identifier lesdits *effets de pairs*. En même temps, on considère la présence de dimensions subjectives capables d'exprimer, en partie, le vécu scolaire des élèves. Ces dimensions seraient, par ailleurs, reliées à la présence des pairs et aux interactions entre élèves. De manière additionnelle, on propose une révision de la littérature sur le système scolaire au Chili, notamment sur sa segmentation socio-scolaire et sa relation avec le mécanisme de *vouchers*.

Dans ce cadre, trois interrogations principales organisent ce travail. D'une part, l'existence ou non d'un impact net sur les acquis scolaires des pratiques d'étude faisant appel aux camarades. Ensuite, la présence probable des influences sous la forme des « transferts des capitaux » entre élèves différemment dotés et déclarant pratiquer l'entraide. Enfin, les relations qui s'avèrent visibles entre ces pratiques et des dimensions telles que le bien-être à l'école ou le concept du soi académique, mais aussi, entre ces dernières et les acquis scolaires.

Une séquence d'analyses est entreprise visant à donner des bases robustes aux éventuelles réponses à ces questions. Entre autres, différentes séries d'analyses de régression hiérarchique et par quantiles ont été conduites sur quatre disciplines scolaires. Les principaux résultats de recherche indiquent, d'un côté, que les interactions entre élèves apparaissent liées aux résultats scolaires. A conditions comparables, les élèves académiquement faibles gagnent à être aidés par leurs camarades, quelque soit la discipline concernée. En même temps, les élèves qui aident leurs camarades montrent toujours un profil académique fortement associé à des gains de score assez importants. D'un autre côté, on trouve que les élèves possédant plus de capital culturel ont, toutes choses égales par ailleurs, de plus fortes chances de déclarer aider leurs camarades. Enfin, l'étude confirme que les interactions entre élèves sont, de manière importante et significative, liées aux sentiments de bien-être à l'école et au concept de soi académique. Différents résultats secondaires ont été aussi produits et discutés, notamment la confirmation, pour la première fois dans le cas chilien, des hypothèses associées au paradigme BFLPE (Marsh, 1987).

Ces résultats sont discutés dans leurs probables conséquences en termes de politique éducative, notamment dans le cadre des systèmes à forte ségrégation sociale et scolaire au sein des systèmes éducatifs.

MOTS-CLÉS : *Effets de pairs – Entraide – Pratiques d'étude – Bien-être à l'école – Concept de soi académique – Ségrégation socio-scolaire – Chili – Modèles multiniveaux – Régression par quantiles*