



HAL
open science

L'auto-efficacité des élèves du CM2 à la classe de seconde

Lucie Mougenot, Julien Moniotte

► **To cite this version:**

Lucie Mougenot, Julien Moniotte. L'auto-efficacité des élèves du CM2 à la classe de seconde. *Éducation & formations*, 2019, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux, 100, pp.127-144. 10.48464/ef-100-06 . halshs-02426383

HAL Id: halshs-02426383

<https://shs.hal.science/halshs-02426383>

Submitted on 2 Jan 2020

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.

L'AUTO-EFFICACITÉ DES ÉLÈVES DU CM2 À LA CLASSE DE SECONDE

Le sentiment d'efficacité personnelle dans le bassin de Doullens

Lucie Mougenot et
Julien Moniotte

CAREF (EA 4697), Université de Picardie Jules-Verne

Depuis 2016, un projet régional de recherche intitulé le projet « Preuve » (Picardie réussite éducative) vise à mieux comprendre les origines des difficultés persistantes en Picardie grâce à une approche croisée. Des données d'enquête sont recueillies dans le but de mieux cerner les particularités territoriales. L'un des axes de recherche de ce projet est focalisé sur une perspective sociocognitive, qui vise à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves [BANDURA, 2003], indicateur fortement lié à la réussite scolaire. Nous présentons ici une démarche territorialisée à partir d'une enquête menée dans le bassin de Doullens situé dans la Somme, auprès de 367 élèves du CM2 à la classe de seconde. À partir d'outils méthodologiques validés par la recherche [BLANCHARD, LIEURY *et alii*, 2013], nous questionnons le sentiment d'efficacité des élèves au plan scolaire, social et lié à l'autorégulation pour observer son évolution au fil de la scolarité et ses éventuelles relations avec les pratiques culturelles des élèves. Les résultats les plus saillants orientent notre attention sur le passage du collège au lycée, moment qui semble délicat dans la mesure où les croyances des élèves en leur efficacité s'amenuisent largement.

Bien que de nombreuses études aient permis d'interroger l'origine des difficultés scolaires qui caractérisent les élèves de Picardie, les performances scolaires, obtenues notamment aux examens, évoluent peu par rapport aux moyennes nationales. Par exemple, selon l'Insee en 2006, 60 % des jeunes de Picardie en âge de passer le baccalauréat l'ont obtenu contre 64,3 % en France métropolitaine. La Picardie se situe dans les derniers rangs des indicateurs de formation, elle est placée en 2009 au dernier rang concernant le taux d'illettrisme des jeunes de 17 ans [RENNE, 2006]. De nombreuses analyses ont déjà fait part d'un cumul de difficultés qui persistent. Les causes sont multiples : l'étude de l'Insee [*op. cit.*] affirme que le contexte social difficile explique une part des difficultés avérées (par exemple, 30 % des picards sont ouvriers pour 23 % au plan national ; le taux de pauvreté des enfants et

adolescents est de 18,5 % contre 16,4 % au plan national]. Par ailleurs, l'offre de formation est aussi plus restreinte pour les jeunes, et ils ont plus tendance à poursuivre des études courtes qu'au niveau national. En 2015, une autre étude de l'Insee montre qu'en Picardie, le poids du secteur culturel est très faible par rapport aux autres régions, surtout dans les nombreux bassins de vie à dominante rurale [ANTOINE et LAVENSEAU, 2015].

Dans le cadre d'un projet de recherche régional intitulé « Preuve », l'ambition de cette étude est d'apporter de nouveaux éléments de compréhension pour analyser ces difficultés persistantes grâce à une approche croisée. Depuis 2016, les recherches menées au sein du projet ont permis de recueillir des données en histoire, sociologie, psychologie dans le but de mieux cerner les particularités territoriales. L'un des axes de recherche de ce projet, celui qui nous intéressera ici, est focalisé sur la période actuelle et s'attache à prendre en compte le point de vue des élèves. Selon une perspective sociocognitive, nous présentons ici les résultats d'une enquête menée au sein d'établissements scolaires, visant à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves [BANDURA, 2003], indicateur fortement lié à la réussite scolaire.

Selon BERNARD et MICHAUT [2016] les caractéristiques scolaires des individus auraient une influence décisive sur leur probabilité de décrocher à un moment donné. Parmi ces caractéristiques, le niveau scolaire semble déterminant. Cependant, les difficultés ou la réussite scolaires peuvent aussi être appréhendées par le versant psychosocial qui permet d'accéder aux croyances des élèves, relatives à leurs capacités à réussir à l'école. Si BERNARD et MICHAUT [*ibid.*] ont largement évoqué les motifs du décrochage en questionnant les élèves décrocheurs, nous proposons ici d'interroger les croyances personnelles – quel que soit leur niveau de réussite – selon une perspective sociocognitive. Le décrochage marquant la fin d'un processus, nous choisissons ici de mesurer les croyances des élèves à différents moments de la scolarité, dans un territoire ciblé pour cerner les difficultés spécifiques ou passages critiques.

Cette enquête menée auprès des élèves a donc pour finalité de mesurer leur SEP [BANDURA, *op. cit.*] relatif à trois domaines : au plan scolaire, au plan social et au plan de la capacité à s'autoréguler [BLANCHARD, LIEURY *et alii*, 2013]. Ces croyances étant largement corrélées à la réussite scolaire [BANDURA, *op. cit.*], il nous a semblé opportun de les questionner pour savoir si des différences apparaissent selon le niveau de scolarisation, surtout lors des changements d'établissements, véritables moments de rupture : passage du CM2 à la classe de sixième, passage de la troisième à la seconde. Par ailleurs, il s'agit aussi dans cette étude de mettre en perspective les croyances des élèves en leur propre efficacité avec leurs caractéristiques personnelles, telles que leurs pratiques culturelles. Nous proposons ici de nous centrer sur un territoire, le bassin de Doullens dans le département de la Somme, où nous avons pu enquêter et relever des données auprès d'élèves scolarisés en CM2, sixième, troisième et seconde. Cette démarche s'avère territorialisée, permettant alors de cerner des spécificités locales qu'il conviendra ensuite d'analyser au regard de données issues d'autres contextes.

LES DIFFICULTÉS PERSISTANTES DANS LA SOMME

En 2011, 15,5 % des picards vivent sous le seuil de pauvreté – contre 12,5 % au plan national –, essentiellement dans l'Aisne (18,7 %) et la Somme (17 %). La Picardie est une des régions

les plus défavorisées : selon un rapport de l'Insee paru en 2015, la pauvreté dans cette région touche davantage les jeunes et les familles surtout monoparentales [DINNEQUIN, MAILLARD, RIMAJOU, 2015]. En 2016, l'Insee dresse un portrait du département de la Somme en mentionnant d'entrée de jeu la place centrale qu'occupe géographiquement ce département, mais aussi son niveau de chômage et de précarité très élevés [GARBÉ et LE SCOUZEC, 2016]. Ces difficultés relèveraient à la fois de la crise économique ayant touché la fabrication industrielle et le secteur agricole, mais aussi du faible niveau de qualification des habitants. Par exemple, 25,8 % des 18-25 ans ne sont ni étudiants ni en emploi en 2013, soit 3,7 points de plus que la moyenne nationale. De plus, quel que soit l'examen, les taux de réussite dans l'académie d'Amiens sont les plus bas : par exemple en 2013, Amiens se classe avant-dernière académie au baccalauréat général et technologique [MENESR-DEPP, 2014]. Le taux de scolarisation des 16-25 ans dans l'enseignement supérieur dans l'académie d'Amiens est le plus bas de France avec les départements d'outre-mer, c'est-à-dire inférieur à 19,7 % [MENESR-DEPP, 2017].

Au sein même de la région, des disparités s'affirment selon les territoires. La majeure partie des cantons du nord de la région est marquée par des taux de sortie sans diplômes élevés, jusqu'à plus de 30 % de la classe d'âge, alors que le sud de l'Aisne par exemple semble être un peu moins concerné. Les cantons pour lesquels on observe les meilleurs résultats au plan scolaire sont ceux qui se situent le plus souvent en périphérie d'Amiens, ou en périphérie de villes moins importantes telles que Abbeville dans la Somme ou Beauvais dans l'Oise, périphéries qui concentrent davantage de populations socialement favorisées. Le rapport de l'Insee de 2015 montre aussi que la précarité ne touche pas tous les territoires de la même façon : les territoires les plus paupérisés sont plutôt ruraux et recensent en moyenne chez les moins de 25 ans 35 % de personnes au chômage. Par ailleurs, la moitié des jeunes sortis du système scolaire et non diplômés a quitté le domicile parental et vit dans des conditions précaires.

Dans l'étude présentée ici, il s'agit de focaliser notre attention sur un territoire dans lequel nous avons pu enquêter auprès des élèves de 10 à 17 ans, scolarisés dans le même bassin. Il s'agit du bassin de Doullens, ville de 6 900 habitants, située à trente kilomètres environ d'Arras et d'Amiens. Cette ville comportait une gare, identifiée comme nœud ferroviaire au niveau départemental ; cette gare a été l'un des premiers sites à fermer ses portes. D'autres fermetures se sont succédées dans les années 2000, comme celle de la base aérienne militaire, ou celle des deux tribunaux.

Selon des chiffres de l'Insee, en 2014, le revenu médian à Doullens est de 1 349 euros, alors qu'il est en France au même moment de 1 697 euros. Le taux de pauvreté dans cette commune est de 27,09 % contre 14,69 % au plan national. Par ailleurs, l'indice de Gini, qui évalue les écarts de revenus entre les 10 % les plus riches et les 10 % les plus pauvres, est de 0,28, ce taux s'apparentant à la moyenne nationale (0,29). Cela s'explique par le fait que les revenus des 10 % les plus riches à Doullens sont faibles par rapport à la moyenne nationale, soit 2 409 euros contre 3 133 euros, cette différence étant moindre chez les 10 % les plus pauvres : 729 euros contre 890 euros.

C'est donc dans ce contexte que l'étude a été réalisée, dans la ville-même de Doullens, mais aussi dans ses alentours, puisque les élèves des communes rurales sont amenés à rejoindre la ville lors de leur entrée au lycée. Notons quelques résultats aux examens dans les établissements interrogés : le lycée de Doullens obtient 87 % de réussite au baccalauréat général et technologique en 2018 et 80 % au baccalauréat professionnel ; les élèves du collège

de Bernaville ont tous été reçus au brevet des collèges cette même année. Ces établissements ne sont pas classés en réseau d'éducation prioritaire. Toutefois, au regard des données disponibles dans l'atlas des risques sociaux d'échec scolaire de 2016, la région de Doullens fait partie des zones à risques d'échec scolaire au vu des conditions de vie. La part des non-diplômés parmi les 15-24 ans non scolarisés est au plus haut, supérieure à 29 %, malgré des taux de réussite au brevet qui paraissent remarquables ; les difficultés scolaires apparaissent peut-être à partir du lycée. Les habitants de cette zone cumulent les fragilités économiques, familiales et culturelles [BOUDESSEUL, CARO *et alii*, 2016].

APPROCHE DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE PAR LE BIAIS DE L'AUTO-EFFICACITÉ

La théorie de l'auto-efficacité de BANDURA [1990] permet de comprendre sous un angle sociocognitif l'engagement dans l'action et la réussite. Les nombreuses recherches menées et répertoriées dans son ouvrage de 2003, réactualisé en 2007, ont pu mettre en avant le fait que les croyances des individus relatives à leurs capacités à réguler leur activité et à réussir dans des domaines ciblés affectent leur motivation à agir et leur réussite effective. Le SEP contribue entre autres à anticiper une partie des résultats scolaires, les choix des filières d'étude et les choix professionnels [GALAND et VANLEDE, 2004].

Le SEP se construit à partir de quatre sources [BANDURA, 2003] : l'expérience active de maîtrise représente la source la plus influente. Les succès vécus et leur accumulation permettent de construire une solide croyance d'efficacité personnelle alors que les échecs produisent l'effet inverse. Ainsi, quand les individus sont convaincus qu'ils peuvent réussir face à une difficulté, ils persévèrent. La deuxième source a trait à l'expérience vicariante. Représentée par le modelage essentiellement, cette expérience renvoie à la comparaison de nos compétences avec celles des autres. Cette comparaison sociale peut prendre diverses formes et varie en fonction notamment des talents plus ou moins élevés de ceux qui sont choisis pour établir la comparaison [*ibid.*]. La troisième source du SEP est la persuasion verbale. Cette persuasion peut soutenir le changement individuel, mais aussi accroître l'efficacité perçue. Enfin, la dernière source relève des états physiologiques et émotionnels. Les signes somatiques sont souvent perçus comme des signes de vulnérabilité dans des situations stressantes et entraînent un stress supplémentaire. Ainsi, le SEP n'est pas uniquement relatif aux capacités. Il est le produit de multiples sources d'informations transmises par l'action et les autres. Ces informations agissent ensuite avec les facteurs cognitifs, motivationnels, émotionnels et décisionnels, directement en lien avec l'action réalisée [*ibid.*].

Le SEP, mesurable à partir d'une échelle d'auto-efficacité, fait état des croyances des personnes dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leur existence [*ibid.*]. De fait, le SEP n'est pas un indicateur global et unique, mais il est relatif à un contexte ou à une tâche donnée. Un élève pourra répondre de façon précise à la proposition « *J'arrive à mémoriser ce que j'apprends en classe* » alors que si la proposition est plus large, par exemple « *Je suis capable de réussir à l'école* », la réponse sera plus évasive, car la réussite à l'école englobe de nombreux domaines disciplinaires, des compétences organisationnelles, méthodologiques, relationnelles, etc. Du fait de sa contextualisation, le SEP est un indicateur solide qui permet d'accéder aux croyances individuelles, voire collectives, elles-mêmes corrélées à la réussite dans les domaines ciblés. L'intérêt porté à ce type d'indicateurs est

un moyen pour le chercheur de repérer aussi les personnes en difficulté, celles qui ne se sentent pas ou plus capables de réussir dans certains contextes. Par ailleurs, il est possible de croiser les données recueillies pour tenter de mieux comprendre les liens établis entre ces croyances personnelles – qui affectent la réussite – et d'autres indicateurs comme les pratiques culturelles, les territoires ou l'âge des personnes.

À ce propos, les études montrent que les personnes qui ne sont pas convaincues de leur capacité à réussir dans telle ou telle tâche ou contexte ont une forte probabilité d'échouer effectivement dans ces situations. De fait, la motivation et la persévérance en seront altérées, car ces individus auront peu de raisons d'agir : la situation suscite des peurs, des angoisses qui sont de véritables obstacles à la réussite. En cela, l'étude du SEP semble pertinente, car il va en grande partie déterminer les conduites futures : nous avons tendance à éviter les situations dans lesquelles nous nous jugeons inaptes à réussir et nous recherchons au contraire celles que nous estimons à la hauteur de nos propres capacités. GALAND et VANLEDE [2004, p. 96] rappellent à propos de l'étude de BROWN et alii datant de 1996, que « *l'acquisition et le développement de compétences favorisent la réussite ultérieure en partie via leurs effets positifs sur les croyances d'efficacité* ». Ce ne sont pas nos capacités qui déterminent directement la réussite ou l'échec, mais les croyances en nos capacités, ce qui est pour le moins différent.

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

L'étude menée s'est donc déroulée dans un territoire défini par la carte scolaire et a pour but de recueillir des informations auprès des élèves concernant leur SEP, mais aussi leurs pratiques culturelles. DUMAZEDIER, en 1986, montrait que seuls les élèves des classes favorisées et en réussite à l'école avaient des pratiques culturelles proches de celles enseignées à l'école. Son intérêt porté aux pratiques de loisir a permis de mettre en avant le fait que c'est pendant le temps libre que chacun peut choisir de privilégier certaines pratiques en dépit parfois des conditionnements sociaux dominants. Ainsi, les loisirs choisis sont parfois corrélés avec les profils socioéconomiques et culturels des personnes, mais ceci n'est pas systématique. Depuis, LAHIRE [1998] a par exemple montré la complexité des pratiques individuelles, en développant le concept d'homme pluriel. Celui-ci n'est pas façonné uniformément par sa catégorie sociale, mais il incorpore différentes façons de se comporter, différents modèles d'actions pouvant être contradictoires selon les milieux, les groupes, les espaces dans lesquels il agit. Nous croiserons les données relatives au SEP avec les pratiques culturelles des élèves afin de savoir si certaines pratiques actuelles sont en concordance avec le sentiment de réussite scolaire et éventuellement les milieux socioéconomiques d'appartenance.

Le public interrogé

Dans le bassin de Doullens, nous avons interrogé les élèves de quatre classes de CM2 situées en zone rurale, les élèves de sixième et troisième d'un collège du même secteur ainsi que les élèves de seconde du lycée général et des métiers, situé dans la commune-même de Doullens. Cela représente un échantillon total de 367 élèves ↘ **Tableau 1**. Tous ces établissements ont été volontaires pour participer à l'étude : nous avons d'abord sollicité l'autorisation de l'inspecteur de circonscription dans le primaire qui a informé lui-même les directeurs d'école. Certaines écoles n'ont pas souhaité participer. Nous avons ensuite sollicité les chefs

▾ **Tableau 1 Effectif des élèves de l'échantillon selon leur niveau de scolarisation**

Secteur de Doullens	Écoles	Collège		Lycée	
	CM2	Sixième	Troisième	Seconde G	Seconde professionnelle
Nombre de questionnaires traités	54 (30 garçons, 24 filles)	90 (50 garçons, 40 filles)	72 (27 garçons, 45 filles)	132 (46 garçons, 86 filles)	19 (14 garçons, 5 filles)

Éducation & formations n° 100 © DEPP

Lecture : le nombre de questionnaires recueillis auprès d'élèves de CM2 aurait pu être plus important si l'ensemble des écoles rattachées au collège interrogé avait souhaité participer à l'étude. Or, quatre écoles rurales volontaires nous ont répondu ; les classes concernées étant la plupart du temps des classes à multi-niveaux, les CM2 ne sont pas toujours très nombreux. Un seul professeur principal d'une classe de seconde professionnelle a souhaité faire passer le questionnaire à ses élèves, ce qui explique là aussi l'effectif réduit.

d'établissement du collège et lycée de secteur. Le questionnaire a ensuite été présenté aux élèves, en classe, par leurs professeurs des écoles ou les professeurs principaux.

La mesure du SEP et des pratiques culturelles

Le questionnaire utilisé pour cette étude s'inscrit directement dans la perspective sociocognitive de l'auto-efficacité de BANDURA. Il se présente d'abord sous la forme d'échelles d'attitude de type échelle de Likert à six niveaux, qui comporte 40 propositions pour les élèves de la troisième à la seconde et 31 propositions pour les CM2 et les sixièmes. Cette adaptation a été nécessaire pour ajuster le vocabulaire, les situations proposées¹ et la longueur du questionnaire à l'âge des élèves qui ont 10 et 11 ans ▾ **Annexe 1** p. 163. Cette échelle permet d'étudier les croyances personnelles des élèves. Nous avons repris le questionnaire créé au départ par BANDURA en 1990 et repris par BLANCHARD, LIEURY *et alii* [2013] dans le cadre d'une vaste étude française menée auprès des élèves de sixième. Cette échelle permet de recueillir des données portant sur trois grands champs :

- l'efficacité scolaire perçue qui regroupe les croyances des élèves en leur capacité à réussir dans les différents domaines scolaires ; à réguler leur motivation dans les apprentissages ; à satisfaire les attentes des adultes. L'échelle associée à cette dimension comporte 19 items. L'alpha de Cronbach obtenu par BLANCHARD, LIEURY *et alii* [*ibid.*] pour cette échelle est 0,85. Sept items mesurent les croyances relatives aux capacités pour réussir dans différentes disciplines scolaires (mathématiques, histoire, géographie, langues étrangères, sciences, français-étude de texte, français-grammaire et orthographe). Nous y avons ajouté deux items correspondant à d'autres disciplines (EPS, puis arts et musique). Deux items mesurent les croyances relatives aux capacités à répondre aux attentes des adultes, enseignants et parents. Dix items correspondent aux croyances relatives aux capacités à réguler sa motivation et ses activités d'apprentissages (e.g. : « *Je sais m'organiser dans mon travail scolaire* ») ;
- l'efficacité sociale perçue qui concerne les croyances des élèves en leur capacité à créer et maintenir des relations sociales ; à s'investir dans des activités de loisir collectives ; à s'exprimer et défendre leurs idées. L'échelle associée à cette dimension comporte treize items. L'alpha de Cronbach obtenu par BLANCHARD, LIEURY *et al.* [*ibid.*] pour cette échelle est 0,82. Trois items mesurent les croyances relatives aux capacités à réussir dans des activités physiques et sportives (e.g. : « *Je pense pouvoir acquérir les compétences nécessaires dans des sports d'équipe* »). Deux items mesurent les croyances relatives aux capacités à créer et

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

maintenir des relations sociales (e.g. : « *Je suis capable de me faire des copains et amis et de les garder* »). Cinq items mesurent les croyances relatives à l'auto-assertivité (e.g. : « *Je peux tenir une conversation avec d'autres personnes* ») ;

– l'efficacité liée à l'autorégulation : elle renvoie aux croyances des élèves quant à leur capacité à résister à l'influence des pairs qui les inciteraient à s'investir en particulier dans des conduites à risque. L'échelle associée à cette dimension comporte cinq items (e.g. : « *Je peux résister à l'influence de mes camarades quand ils veulent faire quelque chose qui pourrait m'attirer des ennuis* »). L'alpha de Cronbach obtenu par BLANCHARD, LIEURY et alii [ibid.] pour cette échelle est 0,89.

L'échelle d'attitude est proposée de façon à ce que les items correspondant à ces trois champs soient mélangés. Les élèves doivent indiquer pour chaque proposition leur degré d'approbation en cochant une seule case, allant de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* ». Nous avons fait le choix d'utiliser six niveaux d'approbation pour éviter la colonne refuge.

Pour affiner les données et établir des corrélations avec les caractéristiques des élèves, le questionnaire comporte ensuite neuf questions relatives à leurs pratiques culturelles : six questions mixtes concernent le matériel informatique, la télévision et les jeux vidéo. Elles visent à connaître les objets dont les élèves disposent à la maison, leur fréquence d'utilisation et leurs préférences (sites internet, jeux ou chaînes de télévision préférés). Ensuite, deux questions concernent leur rapport à la lecture et une éventuelle passion. Enfin, une échelle permet de repérer la fréquence des sorties et pratiques culturelles telles que le théâtre, les voyages, les jeux de société, le cinéma, les sorties entre amis, la pratique sportive, etc. Pour créer ces questions, nous nous sommes appuyés sur l'enquête nationale de 2008 – menée par le ministère de la Culture et de la Communication – visant à étudier les pratiques culturelles des Français et leur évolution. Seulement, cette enquête nationale s'adresse aux plus de 15 ans ; nous avons ainsi conservé uniquement des questions adaptées aux pratiques des enfants et susceptibles d'évoluer entre l'âge de 10 et 18 ans. Enfin, différentes questions de signalétique sont posées.

L'ensemble de nos données a été saisi et analysé grâce au logiciel Sphinx. Nous présentons ici les principaux résultats émanant des tris à plat, des tris croisés et d'analyses en composantes principales (ACP) qui permettent de traiter simultanément plusieurs données quantitatives.

RÉSULTATS

L'auto-efficacité selon les niveaux de scolarisation

Le **tableau 2** ci-après récapitule de façon très globale les moyennes obtenues par l'ensemble de la population interrogée.

Les coefficients alpha de Cronbach obtenus pour notre échantillon à partir des deux questionnaires dépassent les 0,70 et sont donc acceptables².

². Le calcul de l'alpha de Cronbach n'a pas été possible pour la sous-échelle liée à l'auto-régulation des CM2 et sixième, car après avoir supprimé les trois questions relatives à l'alcool, au tabac et au fait de sécher les cours, il ne reste que deux propositions.

📄 **Tableau 2 Moyennes obtenues sur 6 points pour l'ensemble de l'échantillon aux différentes mesures du SEP**

Catégories de SEP	Moyenne	Écarts-types	Alpha de Cronbach questionnaire CM2-sixième	Alpha de Cronbach questionnaire troisième-seconde
SEP scolaire	4,59	0,67	0,85	0,86
SEP social	4,99	0,64	0,73	0,80
SEP autorégulation	4,96	0,83	Non-calculé	0,70
Efficacité globale	4,81	0,52		

Éducation & formations n° 100 © DEPP

Les scores moyens observés sont plutôt élevés dans l'ensemble ; pour comparer, l'étude de BLANCHARD, LIEURY *et alii* [op.cit.] consacrée à environ 31 000 élèves de sixième a obtenu une moyenne relative au SEP scolaire de 3,82 sur 5 (avec une échelle différente, à 5 niveaux). Pour approfondir nos résultats, nous avons analysé les données par niveau de scolarisation et recherché l'existence éventuelle de corrélations entre les différents champs du SEP.

Comme nous le verrons ci-après, les données recueillies mettent en avant une diminution très significative des différents scores du SEP au cours de la scolarité obligatoire, sauf pour le SEP social dont les valeurs pour le moins élevées restent très proches.

Au plan scolaire, pour l'ensemble de l'échantillon, une analyse en composantes principales (ACP) sur les variables relatives au sentiment d'efficacité personnelle des élèves a été établie 📄 **Figure 1**. Nous avons distingué le SEP social, le SEP lié à l'autorégulation, le SEP relatif aux disciplines scolaires et le SEP relatif à l'organisation du travail et à la motivation scolaire. L'ensemble des questions, soit trente-et-une, a été pris en compte pour construire cette ACP. L'ACP nous permet de faire état des clivages les plus importants entre les élèves. Selon un premier axe, 60,37 % des différences s'expliquent par des écarts concernant l'organisation du travail scolaire et la motivation ; c'est là que les différences sont les plus importantes. Ce SEP est positivement corrélé au SEP scolaire-disciplinaire (coefficient de corrélation : 0,65). Le SEP social est aussi corrélé au SEP scolaire organisationnel et motivationnel (coefficient de corrélation : 0,52). Ensuite, l'ACP révèle un second clivage relatif à l'autorégulation (17,65 %).

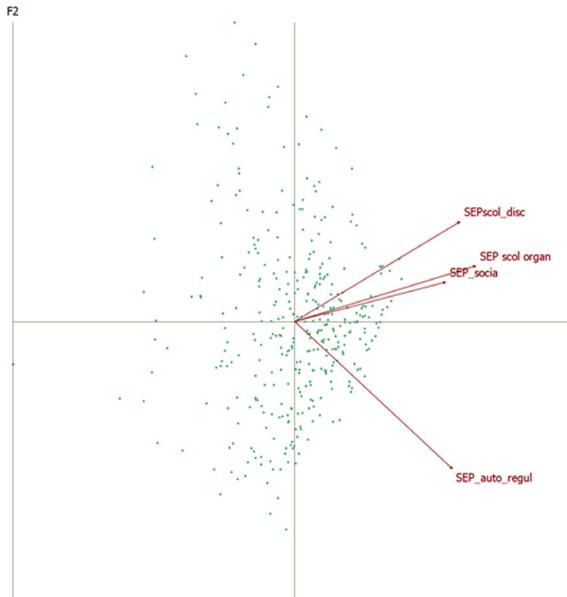
Il oppose les élèves au SEP élevé lié à l'autorégulation à ceux ayant un SEP scolaire disciplinaire et organisationnel/motivationnel élevé. Le SEP lié à la capacité à s'autoréguler n'est d'ailleurs pas corrélé avec les autres SEP. Nous allons à présent approfondir l'analyse en nous intéressant à chacun de ces SEP spécifiques.

Le sentiment d'efficacité relatif à la réussite scolaire

La moyenne du SEP relatif à la réussite dans les disciplines scolaires s'élève à 4,49 sur 6. Des différences très significatives ($p < 0.01$) apparaissent selon les niveaux de scolarisation et montrent que les élèves les plus âgés ont un SEP plus faible que les plus jeunes. Il est en moyenne de 4,8 pour les CM2, 4,56 en troisième et 4,27 en seconde. Le tableau ci-dessous présente de façon globale les moyennes et écarts-types du SEP des élèves selon les disciplines scolaires 📄 **Tableau 3**.

L'analyse en composantes principales construite à partir du SEP dans toutes les disciplines scolaires montre que les disparités les plus fortes entre les élèves s'expriment en histoire, géographie, français et langues étrangères 📄 **Figure 2** p. 136.

📌 **Figure 1** Analyse en composantes principales construite pour l'ensemble de l'échantillon pour les variables du SEP



Légende :

SEP_scol_disc : SEP dans les différentes disciplines ; SEP_scol_organ : SEP relatif à l'organisation du travail et à la motivation ; SEP_auto_regul : SEP lié à l'auto-régulation ; SEP_socia : SEP social.

Lecture : le premier axe (horizontal) explique à lui-seul 60,37 % des écarts entre élèves en termes d'organisation du travail scolaire et de motivation. Le second axe (17,65 %) correspond au clivage entre élèves relatif à l'autorégulation.

📌 **Tableau 3** Moyennes obtenues par les élèves selon leur niveau de scolarité au SEP dans les différents domaines disciplinaires

	Maths	Géographie	Arts, musique	Histoire	Français	Sciences	Langues	EPS
Moyennes de l'échantillon								
Moyenne	4,39	4,30	4,73	4,46	4,54	4,43	4,39	5,32
Écart-type	1,31	1,18	1,36	1,24	1,15	1,35	1,41	0,98
Moyennes selon les niveaux								
CM2	5,00	4,3	4,3	4,67	4,96	5,19	4,41	5,53
Sixième	4,74	4,33	4,33	4,48	4,85	4,71	4,76	5,49
Troisième	4,69	4,15	5,03	4,14	4,32	4,75	4,15	5,30
Seconde	3,95	4,37	4,24	4,52	4,31	3,97	4,74	5,14

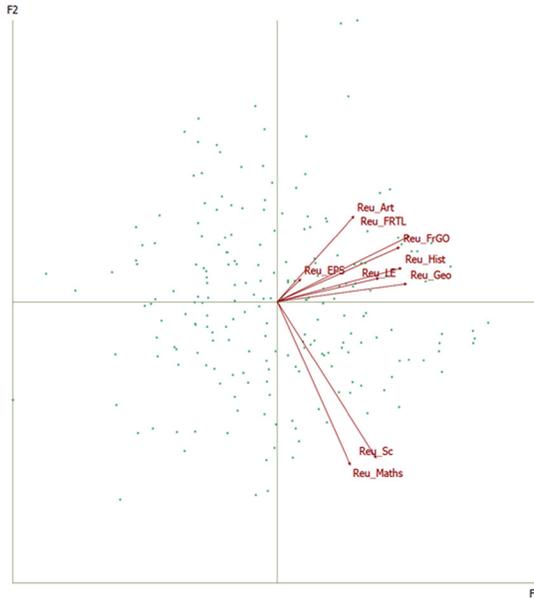
Éducation & formations n° 100 © DEPP

Lecture : les données du tableau 3 montrent que le SEP relatif à la réussite dans les disciplines scolaires a tendance à diminuer au fil de la scolarité, mais de façon inégale selon les disciplines. Nous notons par exemple des scores élevés et qui le restent en EPS, ou encore une baisse régulière et très significative en sciences, mathématiques et arts.

De façon globale, pour l'ensemble de l'échantillon, les sentiments de réussite les plus corrélés au SEP scolaire concernent la géographie (degré de corrélation positive : 0,52), le français et l'histoire (degré de corrélation : 0,48).

Concernant l'évolution du sentiment de réussite dans les différentes disciplines au cours de la scolarité, nous notons principalement une baisse très significative ($p < 0,01$) en mathématiques, arts et sciences ; cette évolution est marquée essentiellement à partir du

📄 **Figure 2** Analyse en composantes principales construite pour l'ensemble de l'échantillon pour les variables du SEP dans les différents domaines disciplinaires



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Légende :

Reu_ : réussite ; Art : art et musique ; EPS : éducation physique et sportive ; LE : langues étrangères ; Maths : mathématiques ; FrGo : français (grammaire et orthographe) ; FrTL : littérature ; Geo : géographie ; Hist : histoire ; Sc : sciences.

Lecture : l'axe 1 (horizontal) représente 29,9 % des clivages. Les différents vecteurs projetés sur cet axe montrent les disciplines pour lesquelles ces différences sont les plus marquées : français, histoire et géographie. De plus, l'axe 2 nous renseigne sur le fait qu'il existe une opposition forte entre les élèves qui réussissent en arts, français et ceux qui réussissent en maths et sciences.

lycée. Le moment de rupture le plus important dans la scolarité se situe ici, entre les classes de troisième et de seconde, que ce soit en série générale ou professionnelle. Les élèves de CM2, et ceux de sixième dans une moindre mesure, montrent en revanche un sentiment élevé dans les différents domaines disciplinaires. Peu d'entre eux, moins de 10 %, se disent en difficulté et celle-ci est plutôt modérée.

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

Le score global du SEP relatif à l'organisation et à la motivation pour travailler est de 4,68 sur 6. Toutefois, le croisement des données avec le niveau de classe montre qu'il y a là aussi une différence très significative : les élèves de CM2 sont surreprésentés ($p < 0,01$) parmi ceux ayant les scores les plus hauts (5,05 en moyenne) et les élèves de seconde – générale comme professionnelle – parmi ceux ayant les scores les plus bas (4,62 en moyenne).

Voici les items pour lesquels l'évolution entre le CM2, le collège et le lycée est la plus forte ($p < 0,01$) :

- la capacité à ne pas se laisser distraire quand il y a du travail à faire : 31 % élèves de seconde répondent qu'ils éprouvent des difficultés, contre 16 % des sixième ou 5 % des CM2 ;

- la capacité à se motiver pour travailler : là aussi, les élèves de seconde se sentent les plus en difficulté, ils disent en être peu ou pas capables pour 28 % d'entre eux.
- la capacité à trouver un lieu calme pour travailler : les élèves de primaire et de collège sont très peu nombreux à se sentir en difficulté à ce niveau-là, alors que les élèves de seconde disent à 23 % ne pas réussir à trouver un endroit calme ;
- la possibilité de demander de l'aide à sa famille si besoin : 13 % de l'ensemble des élèves disent ne pas pouvoir demander d'aide, mais cela concerne 2 % des CM2-sixième contre 19 % des secondes.

Pour chaque item précédemment cité, les élèves les plus en difficulté sont ceux étant en seconde. On observe ainsi une dégradation des croyances personnelles des élèves du CM2 à ce niveau de scolarité, dégradation qui est progressive, mais qui s'accélère durant le passage de la troisième au lycée.

Les croyances relatives à la satisfaction des attentes des adultes

La satisfaction des attentes des adultes fait partie du SEP scolaire plus global. Là aussi, nous observons une différence très significative selon le niveau de scolarisation ($p < 0,01$). Les croyances des élèves en leur capacité à satisfaire les attentes de leurs parents et des professeurs diminuent, passant de 5,02 au primaire à 4,30 en moyenne en classe de seconde. Là encore, ce sont les élèves de seconde qui sont surreprésentés parmi ceux dont le SEP est le plus bas et les élèves de CM2 et de sixième parmi ceux qui obtiennent les scores les plus hauts ; 20 % des élèves de seconde pensent ne pas satisfaire les attentes de leurs parents et pour 27 %, celles des professeurs.

Le sentiment d'efficacité lié à la capacité à s'autoréguler

Les croyances des élèves en leur capacité à résister aux influences néfastes sont aussi significativement liées à leur âge ($p < 0,01$). Le score des sixième concernant les deux items de la sous-échelle d'auto-régulation de leur questionnaire est significativement faible par rapport à celui des CM2 (sixième : 4,67 et CM2 : 5,12, $p < 0,01$). Pour les élèves de seconde et troisième, dont le questionnaire comportait cinq items relatifs à la sous-échelle d'auto-régulation, nous observons également une différence selon la classe fréquentée. Le score des élèves de seconde (4,94) est significativement faible ($p < 0,01$) par rapport à celui des troisième (5,21). Concernant les deux items en commun pour tous les niveaux de classe, nous n'observons pas une diminution régulière des scores comme cela a pu être le cas par ailleurs.

Les scores les plus élevés concernent de façon très significative ($p < 0,01$) les élèves de troisième ; ils sont en revanche les plus faibles en sixième, surtout en ce qui concerne la capacité à tenir tête à quelqu'un. D'autre part, nous n'observons pas de différence entre les élèves de seconde générale et professionnelle. Ces résultats qui ne suivent pas la courbe observée pour le SEP scolaire témoignent de la particularité des croyances des élèves en leur capacité à ne pas se laisser influencer négativement par les autres. Les plus faibles scores sont obtenus lors des changements d'établissement et dénotent une certaine fragilité à l'entrée en sixième et à l'entrée en seconde professionnelle.

Plus précisément, quelques différences ciblées sur un niveau de scolarité apparaissent : par exemple les élèves de sixième sont surreprésentés parmi ceux se sentant peu capables de

tenir tête à quelqu'un, ce qui représente 25 % d'entre eux. De la même façon, ce sont ces élèves de sixième qui se disent les plus en difficulté pour résister aux influences néfastes de certains de leurs camarades (soit 18 % d'entre eux), alors que les élèves à partir de la classe de troisième sont au contraire très assurés ($p < 0,04$). Les élèves semblent prendre davantage d'assurance en grandissant, sauf quand ils entrent en seconde. L'entrée en troisième ne semble pas poser de problème, peut-être parce que la scolarité se déroule dans un établissement connu et confronte les élèves à peu d'incertitudes.

Le sentiment d'efficacité au plan social

D'une moyenne de 5,01 sur 6, le SEP social moyen est le domaine pour lequel les élèves se sentent les plus en réussite. De plus, il n'existe pas de différence entre ce domaine et le niveau de scolarisation. En effet, à tout âge, les élèves se disent très majoritairement capables de se faire des amis et de les garder, de soutenir leurs idées, de s'impliquer en EPS ou dans les sports d'équipe, de travailler en groupe ou encore de tenir une conversation. Une minorité d'entre eux à chaque étape de la scolarisation ne se sent toutefois pas en réussite dans ce domaine, mais cela reste assez marginal et ne s'amplifie pas au fil des années.

Les pratiques culturelles et le SEP scolaire

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

Des pratiques qui se cumulent

Si l'on regarde dans un premier temps les résultats bruts, on se rend compte qu'il y a toujours une minorité d'élèves qui semble être en marge de ses pairs du point de vue des loisirs ou de ses préoccupations culturelles : pour l'ensemble de l'échantillon, la **figure 3** ci-dessous recense la fréquence pour laquelle les élèves pratiquent les activités citées.

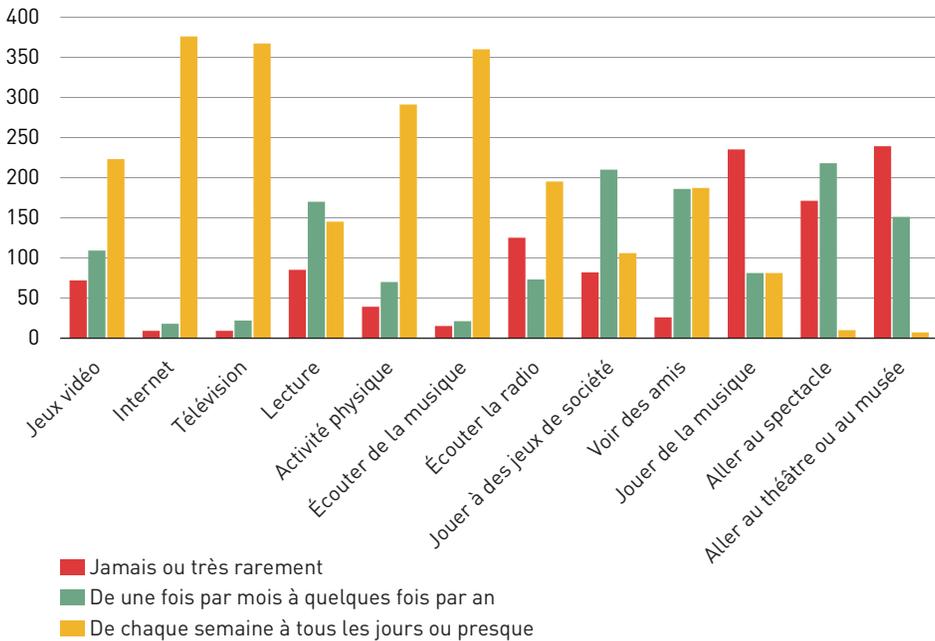
L'analyse montre que certaines pratiques font quasiment l'unanimité chez ces élèves. Ceux qui lisent souvent, jouent de la musique, font des sorties culturelles, le font en plus du reste et non à la place. Ils ont donc accès à une culture plus élargie, mais non opposée.

Nous allons à présent croiser ces données avec le SEP scolaire pour savoir dans quelle mesure il existe des liens entre certaines de ces pratiques culturelles et le sentiment de réussite à l'école.

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

Lorsque l'on croise les données relatives au SEP scolaire avec les pratiques culturelles des élèves, de nombreuses corrélations apparaissent. Nous observons de fortes corrélations positives, c'est-à-dire qu'une pratique plus fréquente s'accompagne d'un SEP scolaire plus élevé. C'est le cas de la pratique sportive, des sorties culturelles (spectacle) ou du fait de partir en vacances.

📉 **Figure 3** Fréquence des pratiques culturelles des élèves de l'échantillon.
Résultats présentés en nombre



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Lecture : le graphique permet de visualiser très rapidement que les élèves sont une très grande majorité à aller sur internet très souvent, à regarder la télévision, à écouter de la musique et à faire du sport, de façon quasiment quotidienne. À l'inverse, les sorties culturelles (théâtre, musée, spectacle) et la pratique de la musique restent peu développées. Le rapport à la lecture aussi mérite d'être soulevé : 20,5 % des élèves disent ne jamais lire, ou de façon très exceptionnelle, sans parler des lectures obligatoires du cadre scolaire.

Toutefois, la corrélation la plus forte ($p < 0,01$) s'exprime entre le SEP scolaire et la lecture ($p < 0,01$) : plus les élèves lisent souvent, plus leur SEP est élevé. Par exemple, ceux qui lisent tous les jours ou presque ont un SEP scolaire moyen qui s'élève à 4,8 et ceux qui ne lisent jamais ou très rarement, à 4,2. Parmi ceux qui lisent le plus souvent, quasiment quotidiennement, on retrouve de façon surreprésentée les élèves de CM2 ; ils sont également sous-représentés parmi ceux qui ne lisent jamais, contrairement aux élèves de seconde professionnelle qui sont surreprésentés dans cette même catégorie.

On remarque aussi une très forte corrélation entre les élèves qui ne lisent jamais et ceux qui ne font jamais de sport, ne font jamais de sortie culturelle, n'écoutent jamais de musique et n'en jouent jamais, ne jouent jamais à des jeux de société. Inversement, quand ces pratiques sont quotidiennes ou hebdomadaires, les lecteurs sont surreprésentés ($p < 0,01$).

DISCUSSION ET CONCLUSION

Quels que soient les publics considérés, les résultats d'études montrent qu'un SEP élevé encourage l'utilisation de stratégies efficaces de résolution de problèmes et l'investissement

dans les activités d'apprentissage [BANDURA, 2003]. Le SEP qui s'exprime sous forme de croyances propositionnelles contribue à la compréhension des conduites des individus selon une perspective sociale cognitive : dans les situations quotidiennes, chacun analyse les situations pour définir ses propres lignes de conduite, et sa capacité à réussir. Chacun agit en se basant sur ses jugements et modifie ses croyances et stratégies en fonction de l'atteinte du but [*ibid.*].

Dans la recherche présentée ici, nous avons pu observer qu'en moyenne, le sentiment d'auto-efficacité des élèves semble plutôt élevé, mais que la présence de nombreuses inégalités mérite un approfondissement de l'analyse. Que ce soit pour le SEP scolaire, social ou lié à l'auto-régulation, il y a toujours, pour le territoire étudié, une proportion d'élèves qui se dit être en difficulté, ne pas se sentir capable de réussir dans les domaines proposés et ces difficultés s'aggravent surtout lors du passage au lycée. En croisant les données, on s'aperçoit que ces élèves en marge dans le domaine scolaire sont la plupart du temps en difficulté sur le plan social aussi, et que leurs pratiques culturelles et de loisir sont moins denses et variées que celles des autres. Cela semble avoir peu d'impact dans les plus petites classes, mais contribue ensuite à accentuer les différences qui tendent à se cumuler.

Ajouté à cette diversité relative aux croyances des élèves dans leur propre réussite, nous observons ainsi une dégradation du SEP entre le CM2 et la classe de seconde. Les résultats montrent que le SEP (sauf celui lié à l'autorégulation) se dégrade régulièrement tandis qu'un décrochage plus important s'observe à l'entrée en seconde et concerne aussi bien les élèves de filière générale que ceux de filière professionnelle³. Les élèves de CM2, et dans une moindre mesure ceux de sixième, semblent davantage confiants en leur capacité à réussir à l'école. Dans le domaine scolaire, qui comprend la réussite disciplinaire et la capacité à s'organiser et se motiver pour travailler, ils ont de façon très significative les scores les plus élevés par rapport aux élèves de troisième et de seconde. Dans le domaine culturel, leurs pratiques varient légèrement par rapport à celles des élèves plus âgés : ils font davantage de sport et lisent plus souvent. Peu à peu, au cours du collège et surtout avec l'arrivée au lycée, les difficultés et clivages se renforcent et touchent de plus en plus d'élèves : par exemple, nous avons pu constater que l'aide familiale en cas de besoin, ou la possibilité de disposer d'un endroit calme pour travailler pose de véritables problèmes en seconde, alors qu'avant la question se pose moins.

Dans le contexte scolaire actuel, plus les élèves avancent dans leur parcours de formation, plus la compétition scolaire se renforce [BUTERA, BUCHS, DARNON, 2011]. Les élèves doivent davantage travailler et s'investir pour réussir et, par conséquent, nombre d'entre eux ne peuvent plus suivre et perdent confiance en leurs capacités. Les exigences scolaires et les méthodes d'évaluation notamment rappellent sans cesse qui sont les perdants de ce système compétitif [MOUGENOT, 2016]. Comment se motiver pour travailler, continuer à s'investir quand on n'a pas ou plus confiance en ses propres capacités ? Notre approche territorialisée à l'échelle d'une région et menée dans le cadre de ce projet régional (« Preuve ») a permis de nous rendre compte des inégalités sous un angle particulier, celui du sentiment d'auto-efficacité. Dans un même bassin, l'étude permet de cerner les clivages les plus importants entre les élèves, et l'étude territoriale – comparaison selon les territoires ruraux, urbains, périurbains – montre une grande complexité dans l'appréhension de ces clivages ayant des conséquences sur la réussite.

3. Les résultats ne montrent par ailleurs pas d'effet selon le sexe des élèves.

Nos résultats présentés ici ont mis en avant l'importance de la motivation des élèves comme déterminant du SEP scolaire. Dans ce contexte scolaire de fin du secondaire, la motivation extrinsèque [DECI et RYAN, 1985] est très forte, sans cesse renforcée par les examens, les choix d'orientation et la présence accentuée de la notation ; ce type de motivation détourne peu à peu les élèves d'une motivation centrée sur les apprentissages, au profit d'une motivation centrée sur la performance ou la réussite par rapport aux autres [VALLERAND et BLANCHARD, 1998]. Pour VALLERAND et THILL [1993, p. 18], la motivation est un « *construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ». Selon le type de motivation qui affecte un individu, ses conduites à l'égard du travail et des efforts à réaliser pour réussir seront spécifiques. VAYRE, VONTHRON et VANNIEREAU [2014] rappellent que les formes de motivation les plus autodéterminées favorisent l'acquisition et le transfert de connaissances et de compétences, la perception d'utilité de la formation, le développement d'émotions et d'attitudes positives à son égard, le nombre d'efforts réalisés, la qualité de l'apprentissage, la concentration ou encore la satisfaction et le bien-être des apprenants. Les concepts de motivation et de SEP semblent partager des points communs. Dans leur étude consacrée aux élèves de sixième, BLANCHARD, LIEURY *et alii* [2013] ont pu observer que la compétence perçue, mesurable par l'intermédiaire du SEP scolaire, est corrélée aux différents types de motivation ; plus précisément, un lien très fort s'observe entre la motivation intrinsèque, orientée par le plaisir d'agir ou d'apprendre sans attente de récompense, et le SEP. Le SEP scolaire dans l'étude de BLANCHARD, LIEURY *et alii* [*ibid.*] est par contre négativement corrélé à une amotivation, ce qui semble indiquer que les élèves se disent démotivés parce qu'ils se sentent incompétents. Cette recherche montre aussi que les élèves de sixième sont très peu à se sentir démotivés par les apprentissages scolaires. Ces résultats se rapprochent des nôtres dans la mesure où nous avons mis en avant le fait que les élèves de CM2 et de sixième ont des scores significativement plus élevés que ceux de leurs aînés.

Une méta-analyse de MULTON, BROWN *et alii* [1991, cités par GALAND et VANLEDE, 2004] indique que le SEP expliquerait environ 14 % de la variance des performances des apprenants et 12 % de la variance de leur persévérance « scolaire ». Les interventions éducatives et méthodes pédagogiques employées peuvent influencer sur le SEP dans le sens d'une augmentation – qui favorise alors les progrès et renforce le sentiment de compétence – ou dans le sens d'une diminution. Ainsi, les professionnels de l'éducation, tout comme les parents, peuvent contribuer de façon volontaire et positive à l'augmentation du SEP des jeunes en situation d'apprentissage ou de formation. GALAND et VANLEDE [*op. cit.*] évoquent à ce propos l'importance de se préoccuper de la réussite et des processus d'auto-évaluation qui l'accompagnent. Il s'agit par exemple de transmettre régulièrement des rétroactions de succès, sous forme de commentaires précis sur les points forts et sur les moyens à développer pour progresser plutôt que proposer des commentaires globaux ou sous forme de score. La nécessité de définir des objectifs clairs et à court terme est aussi essentielle, plutôt que de donner des objectifs à atteindre en tant que niveaux de performances ou de production à réaliser. L'évitement des situations de compétition ou de comparaison sociale est aussi un moyen efficace pour éviter toute baisse de motivation et de sentiment d'efficacité : l'attention sur les progrès serait davantage pertinente. Ces pistes pédagogiques invitent ainsi les enseignants à partir de ce que font les élèves, de leurs capacités, pour les accompagner dans leur parcours en valorisant les progrès tout en évitant la comparaison sociale. Or, les enjeux et échéances qui ponctuent la scolarité sont de plus en plus intenses et prégnants au fil des années. VAN ZANTEN [2006] a d'ailleurs montré

que la compétition est mise en place par les établissements scolaires et fait partie de leur mode de fonctionnement, aussi bien pour recruter, qu'orienter ou se démarquer des autres établissements en constituant et en retenant une certaine élite. Cette émulation compétitive n'a finalement que peu d'effets positifs pour l'apprentissage et l'auto-efficacité, au profit de la recherche d'une bonne image.

Annexe 1

Voici les 40 propositions de l'échelle de Lickert permettant de mesurer le SEP pour les troisièmes, secondes et terminales. Une adaptation a été proposée pour les élèves de CM2 et de sixième afin de réduire le questionnaire et de l'adapter à l'âge des élèves : les propositions 16 et 28 ont été regroupées (« *Je suis capable de réussir en français* ») ; les propositions 4 et 15 rentrant dans le même item ont été réunies (nous n'avons gardé que la proposition 15) ; les propositions 11 et 29 ont été regroupées (« *Je suis capable de me faire des amis ou amies, et de les garder* ») ; les propositions 35 à 40 ont été supprimées.

Une proposition (n° 26, issue du questionnaire de BLANCHARD, LIEURY *et alii* [ibid.] s'inscrit dans les trois champs à la fois et une autre (n° 31) s'inscrit dans les champs scolaire et social.

1	Je suis capable de travailler en groupe
2	Je suis capable de réussir en mathématiques
3	Je suis capable d'effectuer mon travail scolaire quand il y a d'autres choses plus intéressantes à faire
4	Je me sens capable d'obtenir des compétences en sport
5	Je réussis à me motiver pour faire mon travail scolaire
6	Je suis capable de réussir en géographie
7	Je pratique et participe régulièrement au cours d'EPS
8	Je suis capable de réussir en arts et musique
9	Je peux tenir tête fermement à quelqu'un qui me demande de faire quelque chose d'incorrect ou d'idiot
10	Je pense être à la hauteur de ce que mes parents attendent de moi
11	Je suis capable de me faire des copains et amis (garçons) et de les garder
12	Je suis capable de réussir en histoire
13	Je peux soutenir mes idées quand des camarades de classe ne sont pas d'accord avec moi
14	Je suis capable de trouver un endroit pour travailler, sans être distrait(e)
15	Je pense pouvoir acquérir les compétences nécessaires dans des sports d'équipes
16	Je suis capable de réussir en français : grammaire et orthographe
17	Je suis capable de demander de l'aide pour mon travail scolaire à ma famille
18	Je suis capable de rendre les devoirs faits à la maison à la date prévue
19	Je suis capable de réussir en sciences
20	Je suis capable de me débrouiller dans des situations où les gens ont des comportements qui me contrarient ou qui me blessent
21	Je sais m'organiser dans mon travail scolaire
22	Je pense être à la hauteur de ce que mes enseignants attendent de moi
23	Je peux tenir une conversation avec d'autres personnes
24	Je peux résister à l'influence de mes camarades quand ils veulent faire quelque chose qui pourrait m'attirer des ennuis
25	Je suis capable de réussir en langues étrangères
26	Je pense être à la hauteur de ce que mes camarades attendent de moi
27	Je suis capable d'atteindre des buts que je me fixe moi-même
28	Je suis capable de réussir en français : étude de textes ou littérature
29	Je suis capable de me faire des copines et amies (filles) et de les garder
30	J'arrive à mémoriser ce que j'apprends en classe
31	Je suis capable de participer à des discussions, des débats en classe
32	Je réussis à me concentrer sur mon travail scolaire
33	Je peux me défendre tout seul quand je me sens traité injustement
34	Je suis capable de réussir en EPS
35	Je me sens capable de résister à l'influence de mes camarades qui me pousseraient à boire de la bière, du vin ou autre alcool.
36	Je peux résister à l'envie de « sécher » les cours quand je m'ennuie ou quand j'ai des problèmes
37	Je sais aller chercher des informations au CDI, dans des livres ou ailleurs pour faire un devoir
38	Je me sens capable de résister à l'influence de mes camarades qui m'inciteraient à fumer des cigarettes
39	Je suis capable de prendre des notes correctement en classe
40	Je me sens capable de prévoir et de planifier dans le temps mon travail scolaire

▾ BIBLIOGRAPHIE

ANTOINE P., LAVENSEAU D., 2015, « Picardie, un riche potentiel pour un secteur culturel peu développé », *Insee Analyses Picardie*, n° 10, Insee.

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

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

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

BLANCHARD S., LIEURY A., LE CAM M., ROCHER T., 2013, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de sixième du collège français », *Bulletin de psychologie*, n° 523, p. 23-35.

BOUDESSEUL G., CARO P., GRELET Y., MINASSIAN L., VIVENT C., MONSO O., 2016, *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM (données 2011)*, 2^e édition augmentée, Paris, Céreq/MENESR-DEPP, consultable en ligne : education.gouv.fr/cid106032/atlas-des-risques-sociaux-d-echec-scolaire-l-exemple-du-decrochage-france-metropolitaine-et-dom-donnees-2011.html

BUTERA F., BUCHS C., DARNON C., 2011, *L'évaluation, une menace ?* Paris, PUF.

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

DINNEQUIN E., MAILLARD M., RIMAJOU G., 2015, « En Picardie, la pauvreté touche plus les jeunes et les familles », *Insee Analyses Picardie*, n° 5, Insee.

DUMAZEDIER J., 1986, « Un échec scolaire caché [Les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif] », *Revue française de pédagogie*, n° 77, p. 57-60.

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

GARBÉ L., LE SCOUZEC P., 2016, « Un portrait de la Somme », *Insee analyses Hauts-de-France*, n° 37, Insee.

LAHIRE B., 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

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

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

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

RENNE C., 2006, « Picardie : diagnostic et perspectives », *Insee Picardie Analyses*, n° 43, Insee. Consultable en ligne : epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/4743/1/IPA43.pdf

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

VALLERAND R., THILL E., 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Vigot.

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

VAYRE E., VONTHRON A.-M., VANNERAU J., 2014, « Effets des motifs d'entrée, des croyances d'efficacité personnelle et de l'engagement en formation sur le maintien, l'échec et la réussite des étudiants en situation de e-learning », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43, p. 263-288.