



# **L'influence de la composition du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un collégien**

Mémoire de recherche de **Anaëlle Couture**

Sous la direction de **Sophie Morlaix**

**Master 2 Sciences de l'éducation et de la formation**

**Parcours Expertise et Recherche en Sociologie et Économie de l'Éducation**

**Université Bourgogne Europe - Laboratoire IREDU**

**2025-2026**



## Résumé

Cette recherche interroge l'influence de la composition du groupe d'amis sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'élèves de cinquième. Alors que la littérature sur les effets de pairs étudie majoritairement la composition de la classe et ses effets sur les compétences académiques, peu de recherches portent sur l'échelle des amitiés et sur les compétences non académiques. Cette étude se situe à la croisée de ces deux manques, en mobilisant le cadre théorique du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura, et plus particulièrement sa composante vicariante fondée sur la comparaison sociale.

À partir d'une méthodologie mixte combinant un questionnaire administré à 418 cinquièmes dans quatre établissements publics de l'académie de Dijon et cinq focus groups menés auprès de groupes d'amis volontaires, trois hypothèses ont été testées. Les résultats montrent qu'une majorité de filles au sein du groupe d'amis suffit à améliorer le SEP en mathématiques des filles, ce qui nuance les conclusions de la littérature plaidant la non-mixité de classe. Ils exposent également que la comparaison ascendante scolaire a un effet négatif sur le SEP, mais que cet effet se concentre paradoxalement chez les élèves aux notes excellentes plutôt que chez les élèves de niveau faible ou moyen. Enfin, la forte homophilie sociale qui caractérise les amitiés à cette échelle empêche d'observer un effet bénéfique d'un groupe d'amis favorisé sur le SEP des élèves défavorisés, mais révèle un effet de comparaison sociale ascendante qui diminue le SEP en mathématiques des élèves favorisés.

Mots-clés : groupe de pairs, amitiés, sentiment d'efficacité personnelle, expérience vicariante, comparaison scolaire, composition genrée, composition sociale, méthodologie mixte, collègue.

## Abstract

This research investigates the influence of friendship group composition on the self-efficacy beliefs of French secondary school students. While the literature on peer effects largely focuses on classroom composition and its effects on academic skills, few studies address the scale of friendships or non-academic skills. This study sits at the intersection of these two gaps, drawing on Bandura's theoretical framework of self-efficacy, and more specifically its vicarious component grounded in social comparison.

Using a mixed-methods design combining a questionnaire administered to 418 students across four public schools in the Dijon school district and five focus groups conducted with volunteer friendship groups, three hypotheses were tested. The results show that a girl majority within a friendship group is sufficient to improve girls' self-efficacy in mathematics, qualifying conclusions in the literature that advocate for non-mixed classrooms. They also show that upward academic comparison has a negative effect on self-efficacy, but that this effect is paradoxically concentrated among students with excellent grades rather than those with low or average performance. Finally, the strong social homophily that characterizes friendship at this scale prevents the observation of a beneficial effect of an advantaged friendship group on the self-efficacy of disadvantaged students, but reveals an upward social comparison effect that decreases the mathematics self-efficacy of advantaged students.

Keywords : friendship group composition, self-efficacy, vicarious experience, social comparison, mixed-methods, secondary school.



## **Remerciement**

Avant de commencer ce mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à cette recherche.

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à Sophie Morlaix qui a assuré la direction de ce mémoire mais également à Amélie Duguet ainsi qu'à Marielle Le Mener, pour leur aide précieuse tout au long du mémoire et pour toutes les fois où j'ai passé la porte de leur bureau.

Je remercie également Mélanie Dattee et Paul Létrillard pour leur aide lors de la réalisation des focus groups.

Mes remerciements vont à l'ensemble des collègues et particulièrement aux élèves ayant participé à cette recherche.

Enfin, mes remerciements s'adressent à ma famille. Merci à ma mère qui a toujours cru en moi et sans qui je n'aurais pas pu réaliser des études. Je remercie ma sœur, mon frère et mon compagnon de m'avoir toujours soutenue.

## **Utilisation de l'IA dans le mémoire**

Afin de garantir la transparence et l'intégrité académique de notre recherche, nous détaillons explicitement les usages de l'intelligence artificielle utilisée et vérifiée :

- Correction orthographique
- Reformulation de notre texte
- Traduction de l'anglais
- Génération de graph. Nous précisons que dans un premier temps nous avons utilisé le logiciel Gephi adapté pour l'analyse de réseau. Toutefois, nous utilisons finalement les graphs réalisés par l'IA pour une meilleure visualisation de ces derniers.

## Table des matières

|                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Résumé.....</b>                                                                                           | <b>3</b>  |
| <b>Remerciement.....</b>                                                                                     | <b>5</b>  |
| <b>Utilisation de l'IA dans le mémoire.....</b>                                                              | <b>6</b>  |
| <b>Table des matières.....</b>                                                                               | <b>7</b>  |
| <b>Introduction.....</b>                                                                                     | <b>12</b> |
| <b>Chapitre 1. L'influence du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle.....</b>             | <b>14</b> |
| 1. Le groupe de pairs.....                                                                                   | 14        |
| 1.1 Définition du groupe de pairs.....                                                                       | 14        |
| 1.2. Difficultés liées à l'identification des groupes de pairs : quelles solutions<br>méthodologiques ?..... | 15        |
| 1.3. Le groupe de pairs en sociologie.....                                                                   | 17        |
| 1.3.1. Le concept de socialisation.....                                                                      | 17        |
| 1.3.2. La socialisation par les pairs.....                                                                   | 19        |
| 1.3.2.1. Les mécanismes de la socialisation par les pairs.....                                               | 20        |
| 1.3.2.1.1. Culture de pair.....                                                                              | 20        |
| 1.3.2.1.2. Le statut social.....                                                                             | 22        |
| 1.3.2.1.3. Un comportement social.....                                                                       | 23        |
| 1.3.2.1.4. Une socialisation différenciée selon le genre.....                                                | 24        |
| 1.3.2.2. Le lieu de la socialisation par les pairs.....                                                      | 25        |
| 2. Identification et mesure des effets du groupe de pairs.....                                               | 27        |
| 2.1. Les effets du groupe de pairs.....                                                                      | 28        |
| 2.2.1. Identification des effets du groupe de pairs.....                                                     | 28        |
| 2.2.1.1. Description des effets exogènes et endogènes.....                                                   | 28        |
| 2.2.1.2. Difficultés liées à l'identification des effets de groupe de pairs : les<br>effets corrélés.....    | 29        |
| 2.2.1.3. Description des effets homogènes et hétérogènes.....                                                | 30        |
| 2.2.2. Typologie des effets de pairs.....                                                                    | 30        |
| 2.3. Effets du groupe de pairs sur la réussite scolaire.....                                                 | 32        |
| 2.3.1. Compétences.....                                                                                      | 32        |

|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.3.1.1. Définition.....                                                                         | 32        |
| 2.3.1.2. L'importance des compétences non académiques, au-delà de l'école                        | 35        |
| 2.3.1.3. Compétences non académiques et inégalités scolaires : « une contribution modeste »..... | 36        |
| 2.3.2. Les effets du groupe de pairs à différentes échelles.....                                 | 38        |
| 2.3.2.1. Le niveau scolaire.....                                                                 | 38        |
| 2.3.2.2. La classe.....                                                                          | 39        |
| 2.3.2.3. Les voisins de classe.....                                                              | 42        |
| 2.3.2.4. Les amitiés.....                                                                        | 43        |
| 3. Le sentiment d'efficacité personnelle.....                                                    | 45        |
| 3.1. Définition du sentiment d'efficacité personnelle.....                                       | 46        |
| 3.1.1. Contexte théorique.....                                                                   | 46        |
| 3.1.2. Les quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle.....                             | 48        |
| 3.2. Identifier l'expérience vicariante.....                                                     | 50        |
| 3.2.1. Processus d'expérience vicariante.....                                                    | 50        |
| 3.2.2. Typologie des comparaisons sociales.....                                                  | 51        |
| 3.2.2.1. Le modelage psychologique.....                                                          | 51        |
| 3.2.2.2. Le modelage abstrait.....                                                               | 51        |
| 3.2.2.3. Le modelage verbal.....                                                                 | 52        |
| 3.2.3. Critères de performance et de caractéristiques.....                                       | 52        |
| 4. Problématique et hypothèses.....                                                              | 54        |
| 4.1. Problématique.....                                                                          | 54        |
| 4.2. Hypothèses de recherche.....                                                                | 55        |
| <b>Chapitre 2. Méthodologie mixte.....</b>                                                       | <b>61</b> |
| 1. L'échantillon.....                                                                            | 61        |
| 2. Une méthodologie mixte.....                                                                   | 62        |
| 2.1. Une méthode quantitative.....                                                               | 62        |
| 2.2. Une méthode qualitative.....                                                                | 62        |
| 3. Pertinence du modèle séquentiel explicatif : le protocole d'enquête.....                      | 64        |

|                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4. Construction des outils de collecte.....                                                                                | 65         |
| 4.1. Le questionnaire.....                                                                                                 | 65         |
| 4.2. La grille du focus group.....                                                                                         | 67         |
| 4.3. La passation.....                                                                                                     | 69         |
| 5. Éthique.....                                                                                                            | 70         |
| 5.1. Le sujet de la recherche : une production de l'ignorance ?.....                                                       | 71         |
| 5.2. Le consentement.....                                                                                                  | 72         |
| 5.3. La négociation du terrain.....                                                                                        | 72         |
| 5.4. Le contexte du focus groups.....                                                                                      | 73         |
| 5.5. L'anonymat.....                                                                                                       | 74         |
| 5.6. Restitution des résultats.....                                                                                        | 74         |
| <b>Chapitre 3. Résultats.....</b>                                                                                          | <b>76</b>  |
| 1. Analyse descriptive de l'échantillon.....                                                                               | 76         |
| 1.1. Caractéristiques individuelles des élèves.....                                                                        | 76         |
| 1.2. Composition et structure des groupes de pairs.....                                                                    | 78         |
| <b>Chapitre 4. Hypothèse 1 : Composition genrée du groupe d'amis et SEP en mathématiques.....</b>                          | <b>87</b>  |
| 1. L'homophilie genrée dans le choix des amis.....                                                                         | 87         |
| 2. Mixité de la classe et composition genrée du groupe d'amis.....                                                         | 92         |
| 3. Genre de l'élève et sentiment d'efficacité personnelle.....                                                             | 94         |
| 4. Composition genrée du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle.....                                          | 97         |
| 5. Effet de la composition genrée sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques : analyses de régression..... | 97         |
| 5.1. Effet linéaire sur l'ensemble de l'échantillon.....                                                                   | 98         |
| 5.2. Effets hétérogènes selon le genre de l'élève.....                                                                     | 100        |
| <b>Chapitre 5. Hypothèse 2 : Comparaison scolaire au sein du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle.....</b>  | <b>103</b> |
| 1. Notes de l'élève et la comparaison scolaire dans le groupe d'amis.....                                                  | 103        |
| 1.1. Présentation des variables.....                                                                                       | 103        |
| 1.2. Moyenne générale de l'élève et type de comparaison scolaire perçue.....                                               | 104        |

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.3. Comparaison perçue et comparaison réelle au sein du groupe d'amis.....                                              | 109        |
| 1.4. L'homophilie scolaire dans les groupes d'amis.....                                                                  | 111        |
| 2. Notes de l'élève et comparaison scolaire à l'échelle de la classe.....                                                | 112        |
| 2.1. Présentation des variables.....                                                                                     | 113        |
| 2.2. L'homophilie scolaire à l'échelle de la classe.....                                                                 | 113        |
| 2.3. Comparaison perçue et réalité scolaire dans la classe.....                                                          | 114        |
| 3. Notes de l'élève et sentiment d'efficacité personnelle.....                                                           | 115        |
| 4. Type de comparaison scolaire et sentiment d'efficacité personnelle.....                                               | 118        |
| 5. Effet de la comparaison scolaire sur le sentiment d'efficacité personnelle : analyses de régression.....              | 120        |
| 5.1. Effet linéaire sur l'ensemble de l'échantillon.....                                                                 | 120        |
| 5.2. Effets hétérogènes selon le niveau scolaire de l'élève.....                                                         | 124        |
| <b>Chapitre 6. Hypothèse 3 : Composition sociale au sein du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle.....</b> | <b>130</b> |
| 1. L'homophilie sociale dans le choix des amis.....                                                                      | 130        |
| 2. L'homophilie sociale dans la classe.....                                                                              | 132        |
| 3. Classe sociale de l'élève et sentiment d'efficacité personnelle.....                                                  | 132        |
| 4. Composition sociale du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle.....                                       | 134        |
| 5. Effet de la composition sociale sur le sentiment d'efficacité personnelle : analyses de régression.....               | 135        |
| 5.1. Effet linéaire sur l'ensemble de l'échantillon.....                                                                 | 135        |
| 5.2. Effets hétérogènes selon la classe sociale de l'élève.....                                                          | 138        |
| <b>Discussion.....</b>                                                                                                   | <b>141</b> |
| <b>Limites.....</b>                                                                                                      | <b>143</b> |
| <b>Conclusion.....</b>                                                                                                   | <b>144</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>                                                                                                | <b>146</b> |
| <b>Annexe.....</b>                                                                                                       | <b>155</b> |
| Annexe 1. Contact avec les établissements par mail.....                                                                  | 155        |
| Annexe 2. Information de la recherche adressée aux parents par la chercheuse.....                                        | 156        |
| Annexe 3. Information de la recherche adressée aux parents par l'établissement.....                                      | 157        |

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Annexe 4. Information de la recherche adressée aux personnels du collège par ce dernier.. |     |
| 157                                                                                       |     |
| Annexe 5. Questionnaire.....                                                              | 158 |
| Annexe 6. Grille du focus group.....                                                      | 163 |
| Annexe 7. Retranscription d'un entretien composé de quatre filles.....                    | 164 |

## Introduction

Depuis 2022 et jusqu'en 2037, une stratégie nationale se développe dans l'espace français à propos des compétences psychosociales chez un jeune public (3 à 25 ans). Cette politique publique s'appuie sur un constat partagé par les recherches en santé publique et en économie de l'éducation : les compétences psychosociales jouent un rôle déterminant dans la santé, la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des individus (Santé publique France, 2025 ; Algan et Huillery, 2022). Cette stratégie prend place notamment au sein des établissements scolaires, où ces compétences sont à la fois enseignées et mises à l'épreuve dans les interactions quotidiennes des élèves. Elles ont d'ailleurs été nouvellement introduites dans le socle commun de connaissances, compétences et de culture (France, 2015).

L'introduction de ces compétences dans le socle commun n'est pas anodine. Elle traduit une évolution dans la conception de la réussite scolaire, qui ne se réduit plus aux seules compétences académiques mesurées par les évaluations standardisées. La réussite recouvre désormais un ensemble de compétences transversales parmi lesquelles le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation ou encore l'estime de soi. Ces compétences peuvent se construire notamment à travers les interactions sociales que les élèves nouent au quotidien dans le cadre scolaire, notamment avec leurs pairs. Ces derniers occupent une place singulière dans la socialisation scolaire. Les recherches en sociologie de l'éducation ont montré que le groupe de pairs constitue un espace de socialisation à part entière, dans lequel se construisent des normes, des comportements et une culture spécifique (Delalande, 2010 ; Levrard, 2020). Les recherches en économie de l'éducation, quant à elles, ont documenté l'existence d'effets de pairs sur la réussite scolaire. La plupart de ces recherches étudient toutefois les pairs à des échelles relativement larges, celles de l'établissement ou de la classe. Ces travaux ont permis de révéler les enjeux d'un changement de la composition. Ceci influence la réussite scolaire des élèves, à la fois sur leurs compétences académiques et non académiques. Dans le cadre de notre recherche, on s'intéresse à la composition des pairs, à une échelle plus restreinte, les groupes d'amis. C'est une dimension peu prise en compte dans la littérature sur les effets de pairs, du fait de nombreuses difficultés méthodologiques telles que l'identification de ces derniers. Ainsi, ce mémoire de recherche s'articule autour d'une question principale : **quelle est l'influence des pairs sur la réussite scolaire ?**



Pour tenter de répondre à cette question, nous dédions un chapitre à une revue de littérature qui discute de ce sujet. Elle se décompose en trois parties. Dans un premier temps, nous allons étudier les recherches en sociologie au sujet du groupe de pairs. On aborde principalement la notion de socialisation par les pairs, où nous détaillons les mécanismes à l'œuvre et le lieu dans lesquels ils se déroulent. La partie suivante identifie les effets des pairs sur les compétences à différentes échelles. Nous évoquons également les difficultés méthodologiques auxquelles les chercheurs ont été confrontés. Enfin, la dernière partie développe une des compétences non académiques qui influence la réussite scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle. Nous définissons cette notion et en particulier une de ses composantes, l'expérience vicariante. Ce chapitre nous amène à centrer notre recherche sur un point qui nous semble peu pris en compte, l'influence des pairs, à l'échelle des amis, sur une compétence non académique. Nous problématisons ce sujet et avançons trois hypothèses. Nous présentons la méthodologie qui nous semble adaptée pour y répondre. Puis, nous analyserons les résultats issus de notre échantillon et discuterons de ces derniers avec la littérature mobilisée. Enfin, nous concluons cette recherche en exposant les limites de cette dernière.

## **Chapitre 1. L'influence du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle**

Ce premier chapitre dresse un état des lieux à propos du groupe de pairs et de son influence sur la réussite scolaire. Dans un premier temps, nous évoquerons la diversité des définitions des pairs. Ensuite, nous décrirons la socialisation spécifique dans laquelle les pairs évoluent et s'inscrivent. Puis, nous étudierons les effets des pairs ainsi que leur mesure. Enfin, nous aborderons la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, une des compétences non académiques qui influence la réussite scolaire.

### **1. Le groupe de pairs**

#### **1.1 Définition du groupe de pairs**

Reprenons la définition des pairs donnée par Brodaty (2010) « les pairs désignent les agents avec lesquels un individu est en interaction ». C'est une définition large. Dans le cadre scolaire, un élève est en interaction avec de nombreux acteurs : élève, enseignant, directeur, surveillant, etc. Aussi, on peut questionner la fréquence, le contenu et le lieu de l'interaction. Brodaty explique que les pairs peuvent tout autant être « les camarades de classe... ou encore les compagnons de chambrée ». En illustrant ces propos, il limite alors les pairs à un type d'acteurs, les élèves. Pour autant, on ne sait toujours pas si un élève qui a discuté avec un autre une fois dans l'année, est considéré comme son pair.

Monso et al. (2019) précisent quelque peu la définition proposée par Brodaty, « En éducation, les effets de pairs résultent des différents types d'interaction entre élèves, au sein d'une même classe ou d'un même établissement ». Ils définissent aussi le même acteur, les élèves. Ils mentionnent également l'interaction. Aussi, ils précisent le lieu dans lequel se déroulent ces interactions, dans un même établissement scolaire voire dans une même classe. Ainsi, les élèves ne réalisant pas leur scolarité dans un établissement scolaire se trouvent dépourvus de pairs. Les chercheurs ajoutent que « la notion d' « effets de pairs » est donc inséparable de celle de « groupe de pairs » » (Monso et al., 2019). Ainsi, on peut questionner la pertinence des caractéristiques à prendre en compte pour définir les pairs. Est-ce que les pairs constituent forcément un groupe de pairs ? Ici, les définitions proposées par Brodaty, Monso et al., caractérisant les pairs des élèves, révèlent principalement le caractère interactionnel et le cadre scolaire.

Bradford Brown (1986) ne donne pas de définition précise des pairs. Il étudie l'importance du groupe de pairs et son caractère affiliatif. De ce fait, les pairs désignent un groupe d'élèves qui se sentent appartenir, intégrés et reconnus dans celui-ci. Nous pouvons supposer que ce sont des amis. C'est une définition que Robert-Mazaye, Salvas et Belleau utilisent également dans leurs recherches en 2021.

Sussman, Pokhrel, Ashmore et Brown (2007) spécifient le caractère affiliatif du groupe de pairs. L'identification à un groupe de pairs peut se réaliser de deux façons différentes. L'interaction directe ne constitue pas une barrière à l'entrée du groupe de pairs, étant donné qu'elle n'est pas nécessaire pour que l'élève s'identifie à un groupe de pairs. Donc, une interaction même indirecte suffit pour que l'élève s'identifie à un groupe. En revanche, la reconnaissance par les pairs dans ce groupe nécessite une interaction et une participation active dans ce groupe. Cette précision implique de nouveaux questionnements à propos de l'identification des élèves à un groupe de pairs. Qui identifie les élèves à leur groupe de pairs : les chercheurs ? L'élève lui-même ? Le groupe de pairs ? Les autres acteurs scolaires ? C'est une des difficultés liées à l'identification des groupes de pairs. Il est parfois difficile de révéler les groupes de pairs tels que les élèves les conçoivent. C'est ce dont nous allons discuter.

## **1.2. Difficultés liées à l'identification des groupes de pairs : quelles solutions méthodologiques ?**

Ainsi, le fait qu'il n'y ait pas de consensus à propos de la définition des pairs provient notamment de la difficulté à identifier les pairs. Pour identifier les pairs d'un élève, il faut pouvoir accéder à ce terrain. Delalande (2010) étudie les enfants dans leur milieu scolaire et tente notamment de saisir leurs représentations. Elle souhaite donner la parole aux enfants. C'est une recherche complexe qui interroge la méthodologie à suivre. Il faut questionner la relation entre le chercheur et l'enquête et également s'interroger sur « les moyens de saisir le point de vue des enfants et des jeunes ». « Ce qui caractérise les enquêtes menées dans le champ de la socio-anthropologie de l'enfance est la volonté de laisser voir et entendre les enfants, en évitant de parler à leur place ou de comprendre leurs agissements à partir de nos propres valeurs d'adultes, autrement dit en étant vigilant face aux pièges de « l'adultocentrisme ». ». Selon l'approche que le chercheur adopte, la démarche de l'enquête

est différente. Ceci amène à reconsidérer l'individu qui identifie les groupes de pairs. Delalande décide « d'impliquer les enfants dans le recueil des données ». Ainsi, la chercheuse et les enquêtés travaillent ensemble. Elle ne choisit pas une seule méthode d'enquête mais explore la diversité des méthodes d'enquête. Elle utilise « plusieurs outils de recueil des données : observations, entretiens individuels et collectifs avec les enfants, les parents et les chefs d'établissements, interviews et photographies réalisées par les enfants débouchant sur la rédaction d'un journal, rédactions d'élèves de sixième, journal de bord. ». Delalande reprend les propos énoncés par Malinowski en 1922, il faut « planter sa tente au milieu du village ». Impliquer les enfants dans la recherche permet de remédier en partie à la difficulté de l'accès au terrain.

D'autres chercheurs ont aussi interrogé la pertinence des méthodes d'enquête pour identifier les groupes de pairs. Sage et Kindermann (2000) s'intéressent aux effets de pairs sur la réussite scolaire de l'élève et particulièrement à la motivation scolaire. Ils reconnaissent la difficulté de l'identification des groupes de pairs « Il n'est d'ailleurs pas facile d'identifier les camarades qui partagent des affinités particulières à un moment donné ». Pour identifier les groupes de pairs, ils utilisent la méthode développée par Cairns, « Composite Social Map (CSM) ». C'est un entretien durant lequel les chercheurs demandent aux élèves d'identifier les amitiés dans leur classe. Aussi, « Ils sont libres de désigner plusieurs groupes, y compris des dyades, et ils peuvent inclure un camarade dans plusieurs groupes. Selon les réponses obtenues, des investigations complémentaires peuvent être conduites. Par exemple, si les participants désignent seulement des filles, on les interroge sur l'existence de groupes de garçons. S'ils ne s'incluent pas eux-mêmes, on leur demande s'ils ont un groupe d'appartenance. Finalement, on les interroge sur les enfants qui n'appartiennent pas à un groupe ou qui préfèrent être seuls. ». Dans cette recherche, même si ce sont les chercheurs qui utilisent les méthodes d'enquête, ce sont les enfants qui identifient les groupes de pairs. Étant donné que ce sont les élèves qui identifient leurs camarades de classe comme appartenant à un groupe, ceci souligne le caractère affiliatif et scolaire du groupe de pairs ainsi que la reconnaissance nécessaire pour appartenir à ce groupe.

Sussman et al. (2007) ont réalisé une recherche qui synthétise plusieurs travaux au sujet du groupe de pairs. Cette synthèse a permis de regrouper les principales méthodes utilisées pour identifier les groupes de pairs. Elles sont au nombre de trois. Dans 24 recherches, ce sont les élèves qui se sont identifiés à leur propre groupe de pairs. Dans 8

recherches, ce sont les chercheurs qui ont identifié les élèves à un groupe de pairs, en réalisant des entretiens et des observations. Enfin, dans 7 recherches, ce sont les pairs des élèves qui les ont identifiés comme appartenant à un groupe de pairs (Sussman et al., 2007).

Ainsi, les recherches mobilisées illustrent la diversité de méthodes d'enquête pour pallier la difficulté d'identifier les groupes de pairs due à l'accès au terrain et aux représentations. Ce sont principalement les enquêtés qui sont chargés d'identifier les groupes de pairs. Utiliser cette méthodologie contribue à caractériser le groupe de pairs. L'interaction évoquée dans les premières définitions des pairs est toujours indispensable. Les élèves forment un groupe de pairs dans le cadre scolaire, sur la base d'une amitié qui est reconnue par les camarades de classe. On comprend l'importance de définir les pairs et d'utiliser des méthodes adaptées pour les identifier. Dans le cadre de notre recherche, nous choisissons de définir le groupe de pairs à l'échelle des amitiés au sein d'un même niveau scolaire. Pour étudier la composition du groupe de pairs et son influence, nous faisons le choix d'une méthode qualitative. Toutefois, ce sont les élèves qui identifient leurs amis. Désormais, il importe de connaître les dynamiques au sein du groupe de pairs. C'est l'objet d'étude de la partie suivante.

### **1.3. Le groupe de pairs en sociologie**

Les recherches en sociologie de l'éducation ont étudié les groupes de pairs des élèves dans le contexte scolaire. Il s'avère que ce groupe est important pendant la socialisation d'un élève. Pour commencer, nous allons revenir sur le concept de socialisation, en décrivant particulièrement celle des pairs. Nous développerons les mécanismes sous-jacents et le lieu dans lequel elle se déroule. L'intégration est une notion qui traversera toute la discussion.

#### **1.3.1. Le concept de socialisation**

En sociologie, la socialisation est un concept central lorsqu'on souhaite étudier l'être humain. Ce dernier vit en société, mais il ne naît pas en étant un être social, il le devient. La socialisation est l'apprentissage de la vie en société, qui se poursuit tout au long de la vie. C'est un processus dans lequel l'individu intériorise des valeurs, des normes, des comportements, des rôles sociaux et une culture propre à un groupe, et plus largement à la société dont la personne est membre. Approfondissons certains de ces mécanismes.

Une valeur est un idéal propre à une société donnée. « C'est une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaît comme idéal » à laquelle chaque individu peut se conformer (Rocher, 1970). Ces valeurs sont relatives. Par exemple, celles de la République française sont aujourd'hui Liberté, Égalité et Fraternité. Tandis qu'autrefois, elles étaient Travail, Famille, Patrie.

Ces valeurs abstraites se concrétisent par des normes à acquérir. Ce sont des règles de conduite auxquelles les individus doivent se conformer pour vivre en société. Concrètement, être un « bon » citoyen est une valeur qui se traduit par le fait de voter qui est une norme socialement acceptée. Il n'y a aucune obligation de voter et donc d'adhérer à cette norme. Cependant, il est possible pour un individu d'être marginalisé par les membres de la société à laquelle il appartient. Il existe une « pression de conformité » (Bodart, 2018) due à la sanction à laquelle l'individu est exposé, en cas de non-adhésion. Durkheim exprime que la socialisation s'impose aux individus (Durkheim, 2012). Ces valeurs et ces normes ne sont pas nécessairement explicites. Aussi, l'individu n'a pas forcément conscience qu'il est régi par celles-ci.

À travers la socialisation, les individus acquièrent également des rôles. Ces rôles et statuts sociaux diffèrent selon le contexte. Un individu peut à la fois porter le statut d'enfant, d'élève et de joueur de football. Ils peuvent évoluer. Auparavant, il était plus fréquent qu'un enfant porte le statut de travailleur. Ces rôles sont associés à des valeurs et des normes qui permettent aux individus de vivre en société, en concomitance avec d'autres groupes sociaux.

Effectivement, l'individu est constamment en interaction avec autrui et ce tout au long de la vie. On parle d'agent de socialisation. C'est à travers ces acteurs sociaux que la socialisation se réalise. Ils se déclinent sous une diversité de formes telles que la famille, l'école, le groupe de pairs, l'entreprise, l'Église, les médias, etc. Ceci donne lieu à différentes instances de socialisation. Chaque agent a un poids différent dans la socialisation selon l'individu. Lors de l'enfance, c'est-à-dire pendant la socialisation primaire, deux principales instances coexistent : la famille et l'école.

La socialisation scolaire se déroule en dehors de la sphère familiale. L'école est un lieu de socialisation. Étant obligatoire, tous les enfants se trouvent socialisés à travers cette

institution. Elle permet de les socialiser à des règles de vie collective. Composée d'une diversité d'acteurs, elle propose une socialisation plurielle, à la fois verticale (adulte - enfant) et horizontale (enfant - enfant). Dejaiffe et Espinosa, en 2013, définissent la « socialisation comme l'ensemble des processus par lesquels l'individu — en l'occurrence l'élève — est construit par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'élève apprend des façons de faire, de penser et d'être situés socialement. Il s'agira ici d'une socialisation à la fois primaire et secondaire : primaire car se situant, dans le cycle de vie de l'individu, à la période de préadolescence, voire d'adolescence, que traverse l'élève lors de son entrée en classe de 6<sup>e</sup> ; secondaire car la socialisation qui nous intéresse, opérant entre pairs, au collège, s'effectue en dehors de la famille, première cellule socialisatrice (Darmon, 2006) ». Tout comme ces chercheurs, Piaget s'aperçoit de l'importance des pairs dans la socialisation de l'enfance (Piaget, 1932). C'est cet élément que Piaget ajoute à la socialisation (contrainte) de Durkheim, la coopération entre les individus. Selon lui, la socialisation de l'enfant, c'est le passage d'une situation de contrainte vers une situation de coopération. Il se rend compte qu'il existe des liens sociaux dans les groupes d'enfants et que ces liens évoluent au fil du temps. Delalande nomme cela « l'entre-enfants » qu'elle définit comme « un lieu d'apprentissages sociaux et culturels » (Delalande, 2010). Les enfants peuvent interagir ensemble et se transmettre des connaissances ou encore partager des expériences. Ils se socialisent entre eux, on appelle cela la socialisation par les pairs. C'est une socialisation spécifique qui se produit pendant l'enfance. Étudions plus amplement les mécanismes et le(s) lieu(x) dans lequel(s) se déroule(nt) cette socialisation.

### **1.3.2. La socialisation par les pairs**

Les travaux de Piaget, dans les années 1930, exposent l'aspect positif de la socialisation par les pairs sur le développement de l'enfant. Dès ses recherches, on prend conscience de son importance pour les enfants. Cependant, dans les années 1960, c'est son influence néfaste qui est mise en avant, telle que la délinquance. Ce sujet est à nouveau apparu, à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, pour expliquer le harcèlement chez les enfants (Kindelberger, 2018). La socialisation par les pairs que nous étudions se déroule à l'école mais peut aussi s'étendre à divers milieux, autant dans la vie professionnelle que personnelle. Le groupe de pairs peut évoluer au fil du temps, il n'est pas définitif.

Dans notre recherche, on s'intéresse à la socialisation par les pairs à l'école. Précédemment, nous avons énoncé et détaillé quelques-uns des mécanismes qui s'opèrent pendant le processus de socialisation. Dans un premier temps, nous allons étudier la façon dont ces mécanismes oeuvrent dans la socialisation par les pairs. Puis, nous allons étudier le(s) lieu(x) dans lequel(s) ils se déroulent.

### **1.3.2.1. Les mécanismes de la socialisation par les pairs**

Comme nous l'avons précédemment énoncé, à travers la socialisation, l'enfant intériorise des valeurs, des normes, des comportements, des rôles sociaux et une culture propre à son groupe de pairs. Par conséquent, le groupe a une dimension sociale. Les élèves construisent des règles propres à leur groupe, qui sont tout de même influencées par celles établies en société. Delalande explique que le groupe de pairs adopte des valeurs communes à la société telles que la « justice, la fidélité ou l'entraide ». Ce faisant, « ils s'approprient la société » (Delalande, 2010). En outre, c'est une influence marquée par le caractère horizontal. L'enfant est influencé par un groupe d'individus ayant une ou plusieurs caractéristiques semblables. Cela peut être par rapport à l'âge, aux passions communes, au niveau scolaire, etc. Dans ce cas, le groupe de pairs d'un élève est composé par les autres élèves de sa classe, du fait qu'ils aient le même âge et le même niveau scolaire. Développons la façon dont la culture, le statut, le comportement et le genre apparaissent concrètement à travers les relations du groupe de pairs.

#### **1.3.2.1.1. Culture de pair**

Toutes les caractéristiques partagées que nous venons d'énoncer permettent de construire une culture propre au groupe de pairs des élèves. La culture des pairs ou « peers culture » a été développée par Corsaro en 1992, puis reprise et approfondie par Delalande dans les années 2000 en développant le concept de culture enfantine. « « C'est ainsi que William Corsaro définit presque en ces termes en 1990 la culture de pairs comme un ensemble d'activités ou de routines, d'artefacts, de valeurs, et d'intérêts que les enfants produisent et partagent avec leurs pairs » (Arléo & Delalande, 2011, p. 11). » (Levrard, 2020). Ainsi, les enfants sont bien des acteurs de leur propre socialisation. Lorsque Levrard (2020) reprend la définition de Delalande, elle précise que « Celle-ci est d'abord « un sous-ensemble culturel à l'intérieur d'une culture globale » dont la particularité est



d'appartenir aux groupes d'enfants qui partagent entre eux un ensemble de connaissances, de savoirs, de compétences et de comportements ». Ceci fait référence à nos propos énoncés précédemment. Les normes et valeurs qui s'institutionnalisent dans le groupe de pairs sont certes construites par ce dernier mais le sont également par une diversité d'influences. Il y a notamment l'influence des normes acceptées de la société à laquelle ils appartiennent, mais également celles « de pratiques culturelles d'autres pays » et des « autres générations » telles que les « grands-parents » ou encore les « pairs plus âgés ». De ce fait, cette culture enfantine ne se déroule pas exclusivement dans l'enceinte de l'établissement scolaire. Elle concerne tous les élèves, qu'ils soient scolarisés dans l'établissement scolaire ou à leur domicile. Lignier et Pagis affirment que la culture enfantine se transmet par divers acteurs sociaux, les enfants comme les adultes interagissent avec les enfants. Levrard reprend leur propos en expliquant que « La culture enfantine est une transmission d'un enfant à un autre enfant, certes, mais aussi d'un adulte (parents, grands-parents, assistante maternelle, baby-sitter, jeune fille au pair) qui chante des comptines, qui initie un enfant à un jeu, que lui-même pourra reprendre, réinventer seul, avec un autre enfant ou un autre adulte ». De ce fait, le groupe de pairs même s'il reprend des normes, une activité ou un jeu dans l'exemple cité, il ne va pas forcément le reprendre tel qu'il est. C'est un des processus de la socialisation par les pairs, que Levrard nomme « l'appropriation ». Cette appropriation s'effectue par la « créativité » et le « détournement ». Les élèves peuvent s'approprier un jeu qui a été transmis par leurs grands-parents en modifiant quelques règles ou en leur accordant plus ou moins d'importance. Ils peuvent aussi s'approprier un endroit pour jouer qui n'était pas créé pour ça au départ.

En outre, il ne faut pas oublier que cette culture enfantine est une culture propre à des enfants et donc des mineurs. Par conséquent, c'est une culture contrainte par les adultes mais aussi par l'environnement que les enfants fréquentent, « on ne peut pas ignorer que les enfants évoluent dans un environnement « pré-structuré, pré-orienté » (*ibid.* p. 7) autrement dit, l'école est déjà une structure contraignante en soi qu'il s'agisse des espaces, des temps, des programmations, des droits et des devoirs. Ainsi, ils apprennent à maîtriser et à s'approprier le système dans lequel ils évoluent. Bien que « les lieux et les moments où les enfants sont laissés à leur autonomie individuelle et collective sont largement définis par les adultes » (*ibid.*) ».

Pour illustrer la culture enfantine, Levrard prend comme exemple le jeu. Le jeu serait une activité fondamentale dans cette culture et plus largement dans la socialisation par les pairs. La culture ludique serait une partie intégrante de la culture enfantine, c'est-à-dire « le jeu comme pratique ludique non-intentionnelle, non-encadrée, choisie par les enfants, est au fondement de cette culture enfantine... car à travers elle, les enfants établissent des interactions et des règles sociales ». C'est surtout l'espace de jeu qui est intéressant selon elle pour étudier la culture enfantine. Ceci pour deux raisons « ils conditionnent et contextualisent le jeu ». D'autant plus que c'est un espace qui n'est pas organisé au préalable par les adultes. Le groupe de pairs dispose alors d'une marge de liberté dans l'organisation de leur espace de jeu. Le jeu et l'espace de jeu ont une organisation et une représentation différente selon le groupe de pairs auxquels ils s'associent et plus largement selon l'âge des enfants. Nous développerons davantage ce propos par la suite lorsque nous discuterons du lieu de la socialisation par les pairs.

Ainsi, nous venons de décrire un des processus qui se déroule pendant la socialisation par les pairs, l'intériorisation de la culture enfantine à travers le jeu. Le jeu est une manière parmi d'autres de s'intégrer à un groupe de pairs si l'on intériorise bien les règles propres à ce groupe. Il existe d'autres processus qui permettent d'intégrer un groupe de pairs. Des études se sont particulièrement intéressées au passage de l'école primaire au collège pour étudier l'intégration à de nouveaux groupes de pairs. Une intégration rendue possible grâce à l'intériorisation d'un nouveau statut social. C'est le prochain mécanisme à l'œuvre dans la socialisation par les pairs que nous allons développer.

#### **1.3.2.1.2. Le statut social**

Lorsqu'un élève de primaire passe au collège, s'intégrer à un groupe est une des préoccupations principales. Les élèves de primaire ne sont plus entourés des mêmes camarades de classe. Désormais, ils sont entourés d'un plus grand nombre d'élèves dans une plus grande structure avec une diversité de personnels scolaires. Il y aurait alors un rite de passage qu'on peut décrire en trois étapes. Delalande (2010) explique que la première étape se définit par la séparation avec son groupe construit en primaire. Ensuite c'est une étape transitoire durant laquelle il est à la recherche d'un nouveau groupe qui correspond à sa nouvelle identité de collégien. Enfin, la dernière étape est celle où il est intégré dans ce nouveau groupe. Ceci nous rappelle les propos énoncés précédemment sur le statut d'un

enfant. Ici, l'enfant est passé d'un statut d'élève en primaire à un statut de collégien. Pour passer à ce statut, Delalande expose que la reconnaissance par autrui est indispensable. Il faut être reconnu par ses pairs et plus largement par les acteurs scolaires. Ce rite de passage est d'autant plus important à accomplir que Delalande caractérise les relations entre pairs comme « des éléments essentiels à la construction sociale des individus » (Delalande, 2010).

Ainsi, nous venons de décrire un autre mécanisme qui se déroule pendant la socialisation par les pairs, l'intériorisation d'un nouveau statut social pour intégrer un nouveau groupe de pairs. Ceci a également pour conséquence l'adoption de nouveaux comportements. C'est le prochain mécanisme que nous allons détailler.

#### **1.3.2.1.3. Un comportement social**

Dans cette continuité, lorsque Mardon (2010) réalise une enquête ethnographique au collège, elle établit le fait que chaque élève doit faire la preuve aux autres qu'il s'éloigne de l'enfance. L'adoption d'un style vestimentaire est un des moyens de montrer cet éloignement. Elle réalise trois constats. Le premier étant qu'un des enjeux au collège est de s'éloigner du code vestimentaire porté lors de l'enfance. Le deuxième constat, ou plutôt la deuxième étape de ce processus, est que les élèves s'associent à de nouveaux styles vestimentaires. Ceci est aussi évoqué dans la recherche de Dejaiffe et Espinosa (2013). Les élèves enquêtés affirment que « leurs goûts vestimentaires ont changé sous la pression des pairs ». Dans l'enquête de Mardon (2010), les collégiens se définissent principalement par 4 styles : « le style ricain, le style racaille, le style skateur, le style gothique ». Chaque style correspond à un groupe de pairs. Pour autant, il ne suffit pas de porter ce style pour faire partie de ce groupe, il faut avoir des connaissances sur ce dernier. Il faut notamment connaître le type de marque adéquat au style sous peine d'être sanctionné par son groupe de pairs. Le troisième constat révèle que ces styles sont genrés, les filles et les garçons qui adoptent le même style ne portent pas les mêmes vêtements ou coiffure. Concernant le style ricain, les garçons portent plutôt des « T-shirt très larges », tandis que les filles portent des « tee-shirts cintrés ». Pour s'intégrer et être reconnu par son groupe de pairs, il faut être en capacité de maîtriser ces codes. Cette étude soulève aussi, que ces styles « traduisent des appartenances sociales » et une hiérarchie sociale au sein du groupe de pairs et entre ces derniers à travers la réputation. Étudier le style vestimentaire des collégiens a permis de rendre compte de la diversité des normes et des comportements propres à chaque groupe de pairs. Les propos de Delalande illustrent bien

ceux de Mardon. Ces normes sociales propres à un groupe de pairs « révèlent aussi leurs compétences à élaborer une culture enfantine puis préadolescente, c'est-à-dire des connaissances et des comportements caractéristiques de leur communauté, des pratiques culturelles et notamment ludiques qu'ils se transmettent en les faisant évoluer pour mieux se les approprier. » (Delalande, 2010).

Ainsi, nous venons de décrire un troisième mécanisme qui se déroule pendant la socialisation par les pairs, l'intériorisation de nouveaux comportements. Ici, l'adoption d'un nouveau style vestimentaire qui diffère selon le genre. Le genre est une dimension importante dans la socialisation par les pairs puisqu'il les socialise différemment. Explorons davantage cette socialisation différenciée selon le genre et la façon dont elle intervient dans la socialisation par les pairs.

#### **1.3.2.1.4. Une socialisation différenciée selon le genre**

Dejaiffe et Espinosa (2013) se sont concentrés sur le passage de la classe de CM2 à la sixième. Un passage qu'ils considèrent comme crucial dans l'intégration aux nouveaux groupes de pairs. Ils s'intéressent principalement à la façon dont le genre des élèves amène à vivre une socialisation différenciée. Selon eux, la socialisation par les pairs amène « à être garçon ou fille à l'école avant d'être élève ». Pour ce faire, ils réalisent des entretiens avec des élèves à la fin du CM2 puis de nouveau à la fin de leur sixième. Ces entretiens permettent d'accéder à leurs représentations différenciées au sujet des relations entre pairs. Le premier résultat révèle qu'ils pensent tous que lors du passage au collège, ce sont les filles qui ont davantage changé que les garçons. Un autre résultat décrit l'évolution des activités lors de la récréation. Lorsqu'ils sont en primaire, les filles et les garçons jouent à des jeux qui peuvent être monosexués et hétérosexués. Cependant, dans la cour de récréation du collège, ce sont les jeux hétérosexués qui se sont perdus. L'explication serait que ce sont des jeux considérés pour les petits. Ainsi, cela impacte les relations entre pairs, qui sont alors davantage segmentées par le genre. Ceci est renforcé par le fait que seuls les garçons exercent des jeux monosexués dans la cour de récréation. Les filles quant à elles, ne jouent plus mais discutent. Exclusivement entourées de filles lors de leurs discussions, elles échangent des conversations plus intimes que les garçons. Les chercheurs affirment que ceci « participe au développement de liens faibles entre garçons et de liens forts entre filles ». Ils concluent leur recherche, en expliquant que « l'entrée en 6<sup>e</sup> accentue donc l'évolution vers une autre relation aux pairs,

tendant vers la monosexualisation des activités, des relations et des liens ». Cependant, ils nous mettent en garde quant à la généralisation de ces résultats.

Ainsi, nous venons de décrire un troisième processus qui se déroule pendant la socialisation par les pairs, l'intériorisation d'une socialisation différenciée selon le genre.

Ces recherches permettent d'approfondir notre connaissance sur les mécanismes sous-jacents de la socialisation par les pairs. Nous avons pu découvrir la façon dont les élèves intériorisent la culture enfantine à travers le jeu mais aussi l'intériorisation de nouvelles normes, rôles, statuts et comportements afin d'intégrer de nouveaux groupes de pairs. Une intégration qui semble essentielle dans la construction de l'élève, selon ces chercheurs. Intéressons-nous désormais au(x) lieu(x) dans lequel(s) se déroule(nt) ces mécanismes propres à la socialisation par les pairs.

#### **1.3.2.2. Le lieu de la socialisation par les pairs**

Précédemment, nous avons évoqué que la culture enfantine, et plus largement la socialisation par les pairs, ne se déroulent pas exclusivement au sein de l'établissement scolaire. Une remarque faite par Lignier et Pagis. Ils soulignent que cette socialisation par les pairs concerne les enfants scolarisés, que ce soit au sein d'un établissement scolaire ou à domicile. Nous pouvons supposer que cela concerne également les enfants non scolarisés. Ces enfants non scolarisés sont toutefois marginaux du fait de l'enseignement obligatoire. Lorsqu'ils décident de sortir de l'enseignement une fois l'âge légal atteint, ils peuvent toujours être membres d'un groupe de pairs lié au domaine scolaire. Étant donné que l'une des caractéristiques communes du groupe de pairs peut être l'âge, il est possible que cet individu intègre de nouveaux types de socialisation qui pourraient modifier le poids de l'influence de ce groupe de pairs ou que ce groupe soit modifié.

Concernant les enfants scolarisés, et donc les élèves, ils disposent de plusieurs lieux pour activer cette socialisation par les pairs. Dans l'enceinte même de l'établissement scolaire, il y a diverses structures dans lesquelles les élèves interagissent. Il y a la salle de cours, la cour de récréation, la salle de permanence, la cantine, le gymnase, etc. Ces divers lieux de socialisation mettent plus ou moins en avant le rôle d'élève. Parfois, le rôle d'enfant

prend le pas sur le rôle d'élève, notamment dans la cour de récréation. De ce fait, Levrard (2020) affirme qu'il existe « différents processus de socialisation à l'école, dans et en dehors de la classe. ». Ce sont ceux que nous avons déjà évoqués plus haut, l'appropriation par la créativité et le détournement. Effectivement, du fait que l'école soit une structure gérée par les adultes, le groupe de pairs ne peut pas se former et se déployer dans tous les espaces scolaires. La chercheuse parle de « contrainte spatiale ». En conséquence, le groupe de pairs s'approprie certains espaces scolaires qu'ils doivent obtenir et s'efforcer de détenir face aux autres groupes de pairs. Ainsi, Levrard définit les élèves comme des « acteurs territoriaux » qui s'approprient « l'espace » et créent « des territoires pour habiter l'école ».

Cette définition d'élève comme acteur territorial, implique une nouvelle fois l'idée d'être acteur de sa propre socialisation. Ici, c'est particulièrement être acteur du lieu de sa socialisation. Du fait de la contrainte spatiale, il faut se questionner quant aux choix des élèves à propos de leur(s) lieu(x) de socialisation. Les élèves s'approprient donc des espaces. D'après les recherches de Levrard (2020), les espaces se distinguent des territoires. Elle définit l'espace par sa dimension sociale, c'est « un espace d'imbrication entre « les lieux et les rapports sociaux » (Debarbieux, 1995, p.106) ». Elle intègre l'espace social à un domaine plus large, la géographie sociale qui « étudie les liens existant « entre rapports sociaux et rapports spatiaux » (Frémont, 1984 ; Racine, 1986 *in* Di Méo, 2014). ». Ainsi, les élèves s'approprient les espaces scolaires qui sont limités en adoptant leurs interactions sociales et leurs comportements. Quant aux territoires, ils sont plutôt définis par « des systèmes d'appartenance, d'identité d'un groupe ». Ainsi, l'appropriation d'un lieu permet l'identification à un groupe de pairs spécifique. La différence entre espace et territoire réside dans le fait que s'approprier l'espace, c'est l'appropriation d'un lieu géographique social tandis que s'approprier un territoire, c'est s'identifier à ce lieu. Concrètement, lorsque nous nous intéressons au jeu pour étudier l'intégration d'un élève à un groupe de pairs, on peut constater que chaque groupe se situe dans l'espace et s'approprie un territoire. Dans la cour de récréation, il est possible qu'un groupe de pairs se positionne dans une zone spécifique car il y a un attachement à cette zone et de ce fait, le jeu dépendra de cette zone. Un jeu qui se situe sur la pelouse ne sera pas forcément le même jeu qui se situe sous un préau par exemple, les conditions ne sont pas les mêmes. Jouer aux billes sera davantage possible sous le préau que sur la pelouse. Ainsi, le jeu choisi est propre aux préférences du groupe et par conséquent spécifique à la zone dans laquelle se situe le groupe. Les règles du jeu étant également exclusives au groupe. C'est en ce sens que les élèves habitent l'école, « c'est être

capable de se libérer des injonctions et de faire de ces espaces conçus pour eux, des espaces habitables dans lesquels ils se sentent comme chez eux... Les enfants donnent à voir la dimension relationnelle de l'habiter puisqu'ils négocient avec leurs pairs la distribution de l'espace dans une perspective socio-spatiale ».

Ainsi, la socialisation par les pairs peut se dérouler dans divers endroits au sein de l'établissement scolaire. Pour se réaliser, il faut que le groupe de pairs s'approprie « l'espace » et crée « des territoires pour habiter l'école » (Levrard, 2020). De ce fait, les mécanismes propres à la socialisation par les pairs que nous avons évoqués précédemment sont certes délimités selon les contraintes spatiales mais peuvent tout de même faire l'objet d'appropriation. Ainsi, il n'existe pas d'espace et de territoire préalablement définis pour les groupes de pairs mais un choix vaste d'appropriation.

Pour conclure cette partie, nous retenons que le groupe de pairs a une importance dans la socialisation d'un élève. Nous avons particulièrement décrit la socialisation par les pairs dans le contexte scolaire. Pour intégrer un groupe de pairs, il faut intérioriser de nouvelles valeurs, des normes, des rôles, des statuts, des comportements et une culture. Ces mécanismes que nous avons étudiés permettent à l'élève d'être intégré parmi ses pairs et de former un groupe. Dans notre recherche, il s'agira d'étudier la composition du groupe de pairs, en particulier le groupe d'amis. Nous devons alors nous intéresser aux caractéristiques du groupe de pairs et aux choix d'affiliation qui pourraient avoir une influence sur leur réussite scolaire. Dans la partie suivante, nous allons étudier les pairs et leurs effets sur la réussite tels qu'ils sont décrits en économie. C'est un exercice difficile qui amène les chercheurs à faire des choix méthodologiques.

## **2. Identification et mesure des effets du groupe de pairs**

Dans cette revue de littérature, on s'intéresse au groupe de pairs dans le contexte scolaire. Nous avons évoqué son importance dans la socialisation de l'élève. Aussi, nous avons décrit les mécanismes à l'œuvre et la façon dont ils s'approprient l'espace et le territoire scolaire. Désormais, nous allons étudier les multiples définitions des pairs proposées par les chercheurs en économie, cette notion ne faisant pas consensus. Les pairs peuvent représenter une diversité d'acteurs selon la perspective du chercheur ou encore du terrain.

Puis, on se concentre sur les différents types d'effets des pairs qui peuvent influencer la réussite scolaire, à la fois sur les compétences académiques et non académiques.

## **2.1. Les effets du groupe de pairs**

Nous avons longuement défini la socialisation par les pairs. On a pu découvrir que les pairs forment des groupes et que pour intégrer ces groupes, il faut intérioriser certaines normes, valeurs, statuts et comportements ou encore une culture spécifique. Les recherches suivantes que nous mobilisons n'effectuent aucune différence entre les pairs et le groupe de pairs. Lorsqu'ils définissent leur objet d'étude, les pairs, c'est une définition générale qui est décrite. Ceci pose des questions sur l'interprétation des résultats et sur leur possible comparaison avec d'autres recherches. Selon la précision de la définition, les pairs peuvent être définis comme les élèves d'un même niveau scolaire, les élèves d'une classe exclusivement, les élèves constituant un groupe selon leur affinité, etc. L'échelle prise en compte a une incidence sur les résultats de la recherche. Étudions les définitions mobilisées par les chercheurs étudiant les effets des pairs.

### **2.2.1. Identification des effets du groupe de pairs**

Nous avons mobilisé précédemment la définition de Monso et al. (2019), « En éducation, les effets de pairs résultent des différents types d'interactions entre élèves, au sein d'une même classe ou d'un même établissement ». Nous en avons conclu l'importance des interactions dans le groupe de pairs. Groupe constitué d'élèves et qui se construit dans l'enceinte scolaire. Ils précisent qu'un « effet de pairs correspond à l'influence des caractéristiques des camarades, ou de leur comportement, sur le résultat et le comportement des élèves ». D'ailleurs, ils expliquent que le groupe de pairs n'a pas uniquement une influence sur les pairs. Il peut aussi avoir un effet sur les enseignants, « par exemple, la présence d'élèves plus performants peut conduire ce dernier à accroître ses exigences ». Dans cette partie, il s'agira d'identifier précisément et distinctement les effets du groupe de pairs. Nous allons décrire les effets exogènes, endogènes, corrélés, homogènes et hétérogènes.

#### **2.2.1.1. Description des effets exogènes et endogènes**



De nombreux chercheurs qui s'intéressent aux effets des pairs, mobilisent les travaux de Manski (1993). Il distingue deux effets du groupe de pairs : exogènes et endogènes. Les effets du groupe de pairs exogènes sont l'influence des caractéristiques des pairs « prédéterminée en début d'année » (Behaghel, Grenet, et Gurgand, 2023), cela peut être la classe sociale qui comprend le capital culturel ou encore le genre. Les effets du groupe de pairs endogènes sont l'influence des caractéristiques et des comportements des pairs au cours de l'année scolaire, cela peut être l'évolution des résultats scolaires ou encore l'adoption d'un comportement compétitif (Behaghel, Grenet, et Gurgand, 2023 ; Monso et al., 2019). Manski apporte une spécificité aux effets de pairs endogènes, il existe un « mécanisme appelé « multiplicateur social » (Manski, 1993) » (Monso et al., 2019). Ce mécanisme révèle que l'influence des pairs sur une partie de la classe va se généraliser à l'ensemble de la classe. Ainsi, une politique ciblée sur un petit groupe qui s'avère efficace aboutira tout de même à un bénéfice général. En pratique, la distinction entre les effets exogènes et endogènes est difficile due à l'existence des effets corrélés.

#### **2.2.1.2. Difficultés liées à l'identification des effets de groupe de pairs : les effets corrélés**

D'après les recherches de Monso, Fougère, Givord et Pirus (2019) ce qui rend complexe l'identification des effets de pairs et particulièrement la distinction entre les effets du groupe de pairs endogènes et exogènes, ce sont les « effets corrélés ». Ils résultent à la fois des « effets de composition », des « effets de contexte » et des « effets du milieu familial ». Concrètement, les effets corrélés peuvent être dus aux « moyens alloués aux établissements », à « l'affectation des enseignants », aux « caractéristiques de l'élève ou de son milieu familial non observées (exemple : motivation des parents) ». Hoxby (2000) ajoute que la « sélection » pose une réelle difficulté pour estimer les effets du groupe de pairs. Par sélection, elle entend le fait que les familles peuvent sélectionner les établissements scolaires. Elle se réalise en fonction de l'information que disposent les familles, mais aussi des coûts et des avantages liés à l'établissement en question. Les familles peuvent choisir un établissement scolaire « en fonction de leurs revenus, de leur lieu de travail, de leurs préférences résidentielles et de leurs préférences en matière d'éducation » (Hoxby, 2000). D'après les travaux de Sage et Kindermann (2000), cette sélection peut amener à confondre les effets de l'intégration d'un groupe de pairs et l'association de personnes ayant une trajectoire similaire. « Par exemple, s'il s'avère que les enfants choisissent comme amis d'autres enfants qui ont un faible score de soutien parental (Dishion et al., 1991), il se peut que ce soit le faible soutien (et non la

socialisation par les pairs) qui augmente la probabilité d'une déviance comportementale future. ». Les établissements peuvent aussi opérer une sélection. Ils peuvent agencer la composition d'une classe selon les profils des élèves tels que le niveau scolaire. La décision de créer des classes de niveaux revient à l'établissement. En outre, l'effet enseignant joue un rôle sur l'effet du groupe de pairs. Les enseignants peuvent adapter leurs enseignements selon les classes, ils peuvent changer la disposition d'une classe, etc. Cet effet étant variable selon les enseignants, il est possible que cela affecte différemment les élèves et par conséquent les effets du groupe de pairs. Ceci pose la question des effets homogènes et hétérogènes. L'effet enseignant peut être variable selon les élèves, on peut se demander si c'est le cas aussi pour les effets du groupe de pairs.

### **2.2.1.3. Description des effets homogènes et hétérogènes**

Dans leur recherche en 2023, Behaghel, Grenet et Gurgand expliquent que selon l'hypothèse que nous prenons en compte, cela engendre des résultats différents. Ils illustrent leur propos par les effets d'une réallocation des élèves. Si l'hypothèse de la recherche est que les effets du groupe de pairs sont homogènes alors « il s'agira de purs effets de redistribution (jeu à somme nulle) modifiant les inégalités scolaires sans affecter le niveau moyen des élèves ». En revanche, si l'hypothèse retenue est que les effets du groupe de pairs sont hétérogènes alors « l'élève de milieu favorisé tirera davantage parti de l'arrivée d'un pair favorisé que l'élève de milieu défavorisé ne pâtira de son départ. Au final, on aura peut-être accru les inégalités, mais aussi l'efficacité globale, ouvrant l'espace pour un arbitrage possible entre « équité » et « efficacité ». ».

Ainsi, ces recherches nous ont permis d'identifier précisément et distinctement les effets du groupe de pairs. Il existe une diversité d'effets du groupe de pairs : les effets exogènes, endogènes, corrélés, homogènes et hétérogènes. Dans le cadre de notre recherche, nous étudierons particulièrement les effets exogènes (genre, classe sociale et note). Nous tenterons également d'identifier des effets à la fois homogènes et hétérogènes, afin de capturer la diversité des effets de pairs. Désormais, nous allons identifier les effets du groupe de pairs théoriques grâce à la synthèse effectuée par Hoxby et Weingarth en 2005.

### **2.2.2. Typologie des effets de pairs**

La synthèse écrite par Hoxby et Weingarth en 2005 est mobilisée dans de nombreux travaux qui s'intéressent aux effets du groupe de pairs. Elle constitue un cadre théorique qui révèle les mécanismes par lesquels le groupe de pairs influence ses membres voire l'ensemble de la classe. Nous allons présenter la typologie faite par ces deux chercheurs qui est expliquée dans la recherche de Brodaty en 2010.

Le premier modèle théorique se nomme « Bad apple model » qui signifie le modèle de la pomme pourrie. C'est une expression plutôt connue qui explique qu'il suffit d'une personne pour nuire à toutes les personnes qui l'entourent. Autrement dit, dans le cadre scolaire, il suffit d'un élève pour exercer une influence négative dans son groupe de pairs. En contrepartie, il existe un autre modèle qui lui explique l'effet positif d'un bon élève sur son groupe de pairs. Ce modèle se nomme « Shining light model ». Le modèle « Single crossing model » apporte une précision au modèle précédent. L'effet positif d'un bon élève sur son groupe de pairs bénéficie davantage aux élèves ayant également un bon niveau scolaire. Ainsi, l'effet du groupe de pairs serait hétérogène.

Le modèle suivant s'intitule « Invidious comparison model ». Ce modèle explique que la place relative d'un élève en comparaison à son groupe de pairs ayant un niveau scolaire plus ou moins élevé, peut l'encourager ou au contraire le décourager.

Le modèle appelé « Boutique model » fait référence à l'homogénéité du groupe de pairs. Il indique qu'un élève a une meilleure réussite scolaire s'il est inséré dans un groupe de pairs ayant des caractéristiques similaires. Brodaty ajoute que ce modèle a une incidence sur l'enseignant, qui adaptera son enseignement à ce groupe homogène. C'est un modèle qui « plaide en faveur de classes de niveau ». Le « Focus model » apporte une précision au modèle précédent. L'homogénéité du groupe dans lequel est inséré un élève peut lui être bénéfique même s'il n'a pas les mêmes caractéristiques que ce groupe. Pour autant, l'inverse ne dessert pas l'élève. Si l'élève se situe dans un groupe hétérogène, les interactions avec son groupe de pairs sont diverses. Il peut alors tirer un avantage de chaque interaction. Ce modèle s'intitule le « Rainbow model ».

Le « Subculture model » explique que « tant qu'une minorité ne dépasse pas une masse critique, la majorité est prête à faire des efforts pour l'intégrer, ce qui peut être bénéfique pour la minorité. ».

Le modèle de Hoxby et Weingarth le plus connu est le « modèle linéaire en moyenne ». Ce modèle prend en compte l'effet moyen du groupe de pairs sur un élève et cet effet est homogène. Ainsi, l'effet moyen du groupe de pairs bénéficie à tous ses membres dans la même proportion.

Cette typologie des effets du groupe de pairs nous permet de prendre conscience de la diversité de ces effets. Ils peuvent être homogènes ou hétérogènes. D'ailleurs, certains effets peuvent être bénéfiques jusqu'à un certain seuil. Cette synthèse nous donne par exemple quelques indications quant aux influences du niveau scolaire du groupe de pairs. Elle constitue un cadre théorique pour notre recherche. Désormais, nous allons nous intéresser aux recherches empiriques à propos des effets du groupe de pairs sur la réussite scolaire de l'élève. On s'intéresse à deux aspects de la réussite scolaire : les compétences académiques et les compétences non académiques.

### **2.3. Effets du groupe de pairs sur la réussite scolaire**

Bien que l'identification des effets exercés par le groupe de pairs s'avère une tâche complexe, de nombreuses recherches s'y sont attelées. Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux effets du groupe de pairs sur la réussite scolaire de l'élève. Ils décèlent plusieurs mécanismes à l'œuvre. La réussite scolaire peut être expliquée à la fois par les compétences académiques et non académiques. Dans cette partie, on s'intéresse précisément à la composition des groupes de pairs et de leurs effets sur leur réussite scolaire. Avant de décrire les résultats de ces recherches, nous allons revenir plus en détail sur la notion de compétence, afin de saisir l'ensemble de ses dimensions. Une fois décrit, nous étudierons les effets des pairs à différentes échelles : le niveau scolaire, la classe, les voisins de classe et les amis et leurs influences sur les compétences académiques et non académiques. Les recherches mobilisées ont chacune tenté de remédier aux difficultés méthodologiques.

#### **2.3.1. Compétences**

##### **2.3.1.1. Définition**

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école est adoptée et déclare que « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (France, 2005). Actualisé en 2015, les connaissances et compétences censément acquises par les élèves relèvent de cinq domaines : « les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine » (France, 2015). Chacun de ces domaines comprend plusieurs compétences définies par le ministère de l'éducation nationale. Ce dernier précise l'objectif de ce socle « Elle [scolarité obligatoire] donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution ».

Le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) en 2005, désormais le Conseil National d'Évaluation du Système Éducatif (CNESE) depuis 2013, entreprend de conseiller et d'évaluer le système éducatif français et par extension ces connaissances et à présent ces compétences. Ce socle fait l'objet d'une évaluation « tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle » (France, 2015). Aucune évaluation n'est formalisée pour chaque compétence, uniquement des « situations possibles d'évaluation » (MEN, 2016). Il est préconisé d'évaluer régulièrement sur la base de l'observation de l'enseignant et ponctuellement d'organiser des évaluations pour recueillir les acquis scolaires (MEN, 2025). C'est un exercice complexe. Par exemple, pour évaluer le domaine des méthodes et outils pour apprendre, dans le cycle 4, une des compétences est celle « [d'] organiser son travail personnel », l'enseignant peut évaluer « la capacité à créer des documents permettant un entraînement personnel » (MEN, 2016). Ceci requiert une évaluation individualisée, une attention particulière à la progression de chaque élève, entraînant une augmentation des missions enseignantes et du temps qui leur est consacré.

Des recherches en sciences de l'éducation tentent d'évaluer ces compétences nouvellement introduites dans le système éducatif. Il s'avère, et il est important de le

mentionner, que l'intérêt porté à ce concept par les chercheurs en sciences de l'éducation n'est pas récent. Duru-Bellat (2015) affirme qu'à travers une diversité de termes, tels que « valeurs, d'*habitus* ou de *curriculum* caché », la notion de compétence est sous-jacente. En particulier, elle décompose ces dernières en deux types : les compétences académiques, « ce que maîtriser tel savoir rend capable de faire : calculer ses chances de gagner au loto grâce à la maîtrise du calcul des probabilités, anticiper correctement la chute d'un objet grâce à ses connaissances en physique, savoir exprimer ses émotions grâce à la fréquentation de la littérature » et les compétences non académiques « qu'on dira transversales, en ce sens qu'on espère, sans pouvoir toujours le démontrer, qu'elles seront acquises grâce au contact d'une variété d'activités scolaires et non spécifiquement d'une discipline donnée : compétence globale à communiquer, capacité à résoudre des problèmes, créativité... Certaines d'entre elles ont de plus une dimension clairement sociale, comme l'aptitude à travailler en groupe. Ajoutons que c'est leur caractère transférable, de la situation de formation à une palette de situations dans la vraie vie, qui fait leur valeur, ce qui, là encore, n'est guère aisé à véritablement démontrer. » (Duru-Bellat, 2016). La distinction de ces deux types de compétences est parfois difficile, par exemple la compétence « Concevoir, présenter et apprécier une prestation corporelle gymnique et/ou artistique » est évaluée en plusieurs points : « Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique » et « Participer activement, au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique », qui entremêlent des compétences académiques et non académiques (MEN, 2016 ; Duru-Bellat, 2015).

Le terme de compétence socio-comportementale est davantage évoqué en économie et se réfère notamment à la définition suivante « Une compétence est une capacité à réaliser une action donnée selon des critères d'efficacité et de qualité. Elle renvoie à un « savoir-agir » qui mobilise des savoirs et des savoir-faire sur la base de comportements. Cette compétence « s'appuie sur les ressources apportées par la personne et par l'organisation dans laquelle la compétence s'exerce. » » (Lainé, 2011). En particulier, les compétences comportementales « décrivent la façon dont un individu perçoit ses propres capacités et ses chances de réussite » comme le sentiment d'efficacité personnelle, tandis que les compétences sociales « concernent les modalités et la qualité de la relation aux autres » telles que la coopération (Algan et Huillery, 2022). « Elles ont en commun de désigner des compétences non disciplinaires utiles dans les relations à soi et aux autres, transversales et transférables. » (MEN, 2025). Morlaix (2015) ajoute une précision, il y a deux types de compétences sociales

: « intra-individuelles » telles que « autonomie, motivation, estime de soi... » et « inter-individuelles » telles que le « respect des règles de communication, de politesse ». À travers ces définitions, nous retrouvons plusieurs notions communes : la transversalité, la transférabilité, la non-disciplinarité, l'individualité, le social et un objectif sous-jacent, l'efficacité.

Ce nouvel objet d'étude, les compétences non académiques, est de plus en plus analysé ces dernières années malgré le manque de consensus quant à sa définition. En effet, Duru-Bellat affirme qu' « Il est alors normal pour les sciences sociales de s'atteler à leur étude, sans attendre un hypothétique consensus sur leur liste tout comme sur leur définition » (Duru-Bellat, 2016). D'ailleurs cette chercheuse interroge la nouveauté de ce concept en sciences de l'éducation.

D'ailleurs, le ministère de l'éducation nationale ajoute que « Le socle commun doit devenir une référence centrale... en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'école tienne sa promesse pour tous les élèves » (France, 2015). Premièrement, cela signifie que la réussite scolaire sous-entend l'acquisition de compétences, académiques et non académiques. Le deuxième point souligne l'acquisition de ces dernières par tous. Cependant, les propos de Duru-Bellat interrogent cette volonté de l'école. Les compétences, identifiées comme essentielles par l'école, révèlent des dynamiques sociales qui entretiennent les inégalités sociales entre les élèves. La désignation du socle commun comme référence centrale est alors située. Elle développe que « Au-delà de ces grilles intellectuelles communes, les groupes qui contrôlent l'école vont aussi sélectionner les compétences qui seront au cœur de la réussite, de telle sorte que seuls les « héritiers » réussissent à les maîtriser, et ce à des fins de reproduction sociale » (Duru-Bellat, 2015). Ainsi, il serait intéressant d'étudier l'acquisition des compétences en fonction de la composition sociale et économique des élèves.

### **2.3.1.2. L'importance des compétences non académiques, au-delà de l'école**

L'agence nationale de santé publique (2026) en France nomme ces dernières les compétences psychosociales. Elle se réfère au concept introduit par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui donne la définition suivante « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une

personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social » (WHO, 1997) » (Luis et Lamboy, 2015). Cette définition regroupe trois catégories de compétences : cognitives, émotionnelles et sociales. Chacune de ces dimensions signifie, respectivement, « les capacités mentales de connaissance de soi », « la compréhension, l'expression et la régulation des émotions et du stress » et enfin le développement de la « communication et des relations constructives » (Santé publique France, 2026).

D'après plusieurs recherches, l'organisme de santé affirme que le développement de ces compétences a une influence importante sur la santé, le rapport au soi et aux autres, et la réussite scolaire et professionnelle, et particulièrement « l'augmentation de l'engagement et des résultats scolaires », la « diminution de l'échec scolaire » et une « meilleure insertion professionnelle » (Santé publique France, 2025). Ce sont notamment les travaux en économie de Algan et Huillery (2022) qui confirment ces résultats « D'abord, avoir de telles compétences augmente les capacités académiques et donc la réussite scolaire..., ont un impact sur l'insertion et la réussite professionnelles des individus, ainsi que sur l'innovation et la croissance au niveau macro-économique..., ont un impact sur les performances sociales de nos sociétés, notamment sur la santé, le bien-être individuel, mais aussi sur le climat social, la qualité des relations interpersonnelles, et la cohésion sociale ». De ce fait, en 2022 et pendant une durée de 15 ans, la France met en place une politique publique visant à développer ces dernières, à destination d'un jeune public (3-25 ans). Ainsi, le développement de ces compétences accroît à la fois les bénéfices privés des individus et les bénéfices publics de l'État. Un investissement de l'État français apparaît justifié et nécessaire. D'autant plus, au vu du « déficit [des] français dans les compétences sociales et comportementales » (Algan et Huillery, 2022).

### **2.3.1.3. Compétences non académiques et inégalités scolaires : « une contribution modeste »**

Les sous-parties précédentes ont mis en évidence l'importance accordée aux compétences non académiques, tant dans le système éducatif français à travers le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, que dans les politiques publiques de



santé en France. Toutefois, des recherches empiriques récentes invitent à nuancer la portée explicative de ces compétences pour expliquer les inégalités scolaires. Nous mobilisons ici la recherche de Gruijters, Raabe et Hübner (2024) qui interroge le rôle des « socio-emotional skills » dans la production des inégalités scolaires liées à l'origine sociale.

Les chercheurs mobilisent l'enquête PISA de 2018. Ils définissent les compétences socio-émotionnelles comme un ensemble de dispositions psychologiques importantes pour l'apprentissage, parmi lesquelles le sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy), la peur de l'échec (fear of failure), le désir de maîtrise dans le travail (work mastery), la compétitivité (competitiveness) et l'état d'esprit de développement (growth mindset). Cette définition recoupe en grande partie celle des compétences non académiques que nous avons mobilisée précédemment (Duru-Bellat, 2015 ; Algan et Huillery, 2022). La question centrale de la recherche est la suivante : dans quelle mesure les écarts de compétences non académiques entre élèves favorisés et défavorisés expliquent-ils l'écart de réussite scolaire entre ces deux groupes ? Pour y répondre, les chercheurs élaborent trois scénarios conceptuels. Le premier, dit « d'accumulation simple », suppose que les élèves favorisés possèdent un niveau plus élevé de compétences non académiques, mais que ces compétences produisent des effets similaires sur la réussite pour tous les élèves. Le deuxième, qualifié « d'accumulation multiplicative », suppose en plus que les élèves favorisés tirent un bénéfice plus important de ces compétences. Le troisième, « l'accumulation compensatoire », suppose au contraire que ces compétences bénéficient davantage aux élèves défavorisés, leur permettant de compenser une partie de leur désavantage initial. Les résultats obtenus à partir d'une méthode de décomposition contrefactuelle (Kitagawa-Oaxaca-Blinder) correspondent au scénario d'accumulation simple. Les élèves favorisés présentent effectivement des niveaux légèrement supérieurs de compétences non académiques, mais le bénéfice tiré de ces compétences est globalement comparable entre ces deux groupes. La conclusion principale est : les compétences non académiques mesurées n'expliquent au plus que 8,8% de l'écart de réussite scolaire entre les élèves favorisés et défavorisés.

Cette recherche est particulièrement intéressante pour notre étude. D'une part, elle confirme l'existence d'un lien robuste entre les compétences non académiques et la réussite scolaire. D'autre part, elle invite à nuancer la portée explicative de ces compétences. Si elles influencent la réussite scolaire, elles n'expliquent qu'une part modeste des inégalités sociales à l'école.

Pour conclure cette partie, les compétences, qu'elles soient académiques ou non académiques, sont nécessaires pour réussir la scolarité. La distinction entre ces dernières est parfois floue. Les compétences non académiques nouvellement introduites dans le socle recouvrent une diversité de définitions selon le champ disciplinaire. Elles se caractérisent notamment par la transversalité, la transférabilité, la non-disciplinarité, l'individualité, le social et un objectif sous-jacent d'efficacité. Un consensus se dégage quant à leur influence positive sur la réussite scolaire et professionnelle. Toutefois, comme l'ont montré Gruijters, Raabe et Hübner (2024), leur capacité à expliquer les inégalités sociales d'apprentissage demeure modeste. La majeure partie de ces inégalités reste due à des facteurs structurels que les compétences non académiques ne suffisent pas à compenser. Ce constat invite non pas à étudier ces compétences en isolation, mais à les analyser en lien avec les contextes sociaux dans lesquels elles se construisent. Étudions à présent les effets des pairs sur ces deux types de compétences, à différentes échelles.

### **2.3.2. Les effets du groupe de pairs à différentes échelles**

Tout au long de la discussion, nous avons démontré la diversité des définitions des pairs. De ce fait, nous décidons d'étudier les effets des pairs sur la réussite scolaire selon les échelles prises en compte, afin de mettre en lumière les différences observées. Quatre échelles seront examinées : le niveau scolaire (l'ensemble des élèves d'un établissement ou d'une promotion), la classe, les voisins de classe et enfin les amitiés. Pour chaque échelle, nous identifions les effets observés sur les compétences académiques et non académiques qui permettent de les expliquer.

#### **2.3.2.1. Le niveau scolaire**

L'échelle la plus large à laquelle les chercheurs étudient les effets de pairs est celle du niveau scolaire. Les pairs y sont définis comme l'ensemble des élèves d'un même établissement ou d'une même promotion. Cette définition large permet l'utilisation de base de données administratives importantes, ce qui rend possible des stratégies d'identification causale rigoureuses. Deux dimensions de composition ont fait l'objet de recherches significatives à cette échelle : la composition académique et genrée.

Pop-Eleches et Urquiola (2013), dans la recherche de Paloyo (2020), interrogent les effets de la composition académique des pairs sur les compétences académiques. Ils s'appuient sur des données administratives roumaines et exploitent une discontinuité institutionnelle : l'accès aux établissements secondaires dépend du dépassement d'un seuil de score connu. Cette stratégie de régression sur discontinuité permet de remédier aux biais de sélection (Hoxby, 2000) en comparant des élèves très similaires mais affectés à des établissements distincts. Les chercheurs observent que la fréquentation d'un établissement scolarisant des pairs de meilleur niveau académique se traduit par une amélioration des résultats au baccalauréat comprise entre 0,02 et 0,10 écart-type. L'effet est statistiquement significatif mais demeure d'ampleur modeste.

Lavy et Schlosser (2011) interrogent quant à eux les effets de la composition genrée des pairs sur les compétences académiques, en s'appuyant sur l'étude de deux promotions d'élèves de niveaux scolaires comparables à des années différentes. Ce qui limite les différences au niveau des « moyens alloués aux établissements » (Monso et al., 2019). Leurs résultats montrent qu'être entouré majoritairement de filles produit un effet positif sur les résultats scolaires des autres élèves, quel que soit leur genre. Cet effet est d'autant plus bénéfique pour les élèves défavorisés. Les mécanismes sous-jacents identifiés ne renvoient pas tant aux résultats scolaires des filles qu'à des dimensions comportementales : la présence des filles diminue les « violences, améliore les relations entre les élèves et celles entre les élèves et les enseignants et réduit la fatigue des enseignants. » (Lavy et Schlosser, 2011).

Ces deux recherches éclairent les effets de pairs à l'échelle la plus large, mais elles partagent une limite commune : l'ampleur des effets observés est globalement modeste. Une explication possible est avancée par Lu et Anderson (2013), que nous étudierons par la suite. Les analyses agrégées peuvent sous-estimer les effets de pairs en intégrant des pairs qui ne sont pas réellement pertinents pour l'élève. Étudier les effets à des échelles plus restreintes pourrait révéler des effets d'une ampleur plus importante.

#### **2.3.2.2. La classe**

L'échelle de la classe est la plus fréquemment mobilisée dans la littérature sur les effets de pairs. Cette échelle présente l'avantage d'être pertinente pour les politiques

éducatives, la composition des classes constituant un levier d'action concret. Les recherches mobilisent des compositions variées, socio-économiques, académiques et genrées, et étudient leurs effets sur les compétences académiques et non académiques.

Concernant les compétences académiques, Monso, Fougère, Givord et Pirus (2019) et Charousset, Monet et Souidi (2023) constatent que la composition socio-économique et académique des pairs influence les résultats scolaires des élèves. Monso et al. (2019) réalisent une synthèse de travaux français et internationaux portant sur le premier et second degré. Ils soulignent la complexité de mesurer indépendamment les effets du niveau scolaire et de la composition socio-économique des pairs, ces deux dimensions étant fortement corrélées. Leur principal constat est que les effets de pairs sont d'une « ampleur modeste » et qu'ils sont hétérogènes : « les élèves d'origine défavorisée ou de faible niveau scolaire semblent être plus sensibles aux effets de pairs » Monso et al. (2019). Toutefois, ce bénéfice se confirme jusqu'à un certain seuil. Une trop grande hétérogénéité entre élèves de niveaux scolaires éloignés ne produit pas de bénéfice et peut même constituer un désavantage pour l'orientation scolaire, ce qui apporte une précision au « Rainbow model » (Brodaty, 2010).

Charousset et al. (2023) prolongent ces résultats en mobilisant des données françaises récentes dans une note de l'Institut des politiques publiques. Ils confirment la prééminence du niveau scolaire des pairs sur les dimensions sociodémographiques (Hoxby et Weingarth, 2005). Surtout, ils introduisent la notion de rang relatif, théorisée par Marsh et Parker (1984), pour expliquer un résultat contre-intuitif observé dans la littérature : les élèves ne semblent pas bénéficier, du point de vue de la réussite aux tests standardisés, de l'accès à des établissements plus sélectifs (Abdulkadiroğlu et al., 2014 ; Landaud et al., 2020). L'idée centrale est que la position d'un élève au sein de son groupe de pairs influence sa progression au-delà de son niveau scolaire absolu. Les travaux de Elsner et Isphording (2017) montrent que la place qu'occupe un lycéen dans la hiérarchie scolaire de sa classe modifie l'image qu'il se fait de ses propres compétences intellectuelles et de son avenir professionnel. Cette notion sera particulièrement utile pour notre recherche étant donné que nous étudions le sentiment d'efficacité personnelle.

Concernant les compétences non académiques, Belfi, Goos, De Fraine et Van Damme (2012) interrogent les effets d'une composition homogène du niveau académique et du sexe de la classe sur le concept de soi académique des élèves du secondaire. Cette compétence non

académique est définie comme la connaissance et la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes en situation de réussite. Elle est sensiblement proche du sentiment d'efficacité personnelle, l'objet de notre étude. Concernant la composition académique, l'analyse de nombreuses recherches conclut que les classes regroupant des élèves selon leur niveau dans toutes les matières, « explicit training », conduisent à un concept de soi académique faible pour les élèves ayant un haut niveau et à un concept de soi élevé pour les élèves ayant un faible niveau. Cet effet, désigné par l'expression « big-fish-little-pond effect (BFLPE) », s'explique par la comparaison sociale entre élèves proches en niveau. Thijs, Verkuyten et Helmond (2010) précisent que c'est plus exactement la position perçue dans la classe qui produirait cet effet, et que celui-ci est d'autant plus marqué dans les classes de petite taille.

Concernant la composition genrée, les chercheurs observent que les filles présentent généralement un concept de soi plus faible que les garçons dans les matières scientifiques, même après contrôle des performances réelles. Le fait d'être dans une classe non mixte permet d'améliorer le concept de soi académique des filles dans les matières scientifiques. Plusieurs explications sont avancées : « l'absence de harcèlement de la part des garçons » (Lee, Bryk et Lockheed), les filles « reçoivent plus d'éloges et de critiques constructives de la part de l'enseignant que dans les classes mixtes » (Hattie), ou encore l'intériorisation des préjugés genrés (Kessels et Hannover).

La recherche française de Desombre et al. (2016) prolonge ces résultats en se focalisant directement sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les chercheurs ont constitué des groupes mixtes et non mixtes d'élèves placés « dans une situation d'interactions compétitives dans le cadre de jeux en mathématiques, activité réputée favorable aux garçons ». Leurs résultats convergent avec ceux de Belfi et al. (2012). Être dans un groupe mixte dégrade le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles, alors qu'un groupe non mixte l'améliore. Celui des garçons n'est en revanche pas affecté par la composition genrée du groupe. Les chercheurs concluent que « la composition des groupes - notamment la composition sexuée - influence le SEP » médiatisé par les interactions. À nouveau, cette recherche confirme que la non-mixité est requise pour observer un effet positif sur les compétences non académiques, à la différence des compétences académiques où une majorité féminine peut suffire.

L'échelle de la classe est ainsi riche en enseignements. Elle confirme l'existence d'effets de pairs sur les compétences académiques et non académiques, et révèle des mécanismes essentiels comme le BFLPE et le rang relatif que nous mobiliserons dans notre étude. Toutefois, comme le souligneront les recherches sur les voisins de classe, cette échelle peut elle aussi sous-estimer certains effets, car les élèves forment au sein de la classe des sous-groupes plus restreints qui structurent leurs interactions quotidiennes.

### **2.3.2.3. Les voisins de classe**

L'échelle des voisins de classe constitue une échelle infraclasse qui interroge les effets des pairs au sein même de la classe. Elle s'appuie sur l'idée que les analyses à des échelles plus larges peuvent sous-estimer les effets de pairs intégrant des pairs qui ne sont pas réellement pertinents pour l'élève.

Lu et Anderson (2013) interrogent les effets d'une composition genrée des voisins de classe sur des compétences académiques des élèves. Leur enquête se déroule dans un collège chinois où les voisins de classe sont fixes pour la majorité des matières. Cette stabilité offre un cadre méthodologique propice à l'étude des sous-groupes infraclasse. En réalisant une assignation aléatoire, les chercheurs constatent un effet hétérogène selon le genre. Pour une élève, être entourée de cinq filles plutôt que de cinq garçons augmente ses scores aux tests de 0,2 à 0,3 écart-type, sans effet significatif sur les résultats des garçons. Pour un élève, être entouré de cinq garçons plutôt que de cinq filles augmente ses scores aux tests jusqu'à 0,1 à 0,3 écart-type. L'explication mobilisée renvoie au « Boutique model » de Hoxby : un élève réussit mieux lorsqu'il est inséré dans un groupe homogène. Lu et Anderson (2013) développent que ce résultat tient aux comportements d'apprentissage coopératif entre élèves de même genre. Hong et Lee (2017) prolongent ces résultats dans le contexte de l'enseignement supérieur en Corée du Sud et confirment que l'homogénéité du groupe de pairs infraclasse, académique cette fois, améliore les résultats scolaires, ce qui suggère que la sous-estimation des effets de pairs en analyse agrégée n'est pas spécifique au secondaire.

Ces résultats invitent à une lecture nuancée des recherches précédentes. Ils contrastent avec ceux de Lavy et Schlosser (2011) selon lesquels une majorité de filles bénéficie aux résultats des garçons. Ils rejoignent en revanche Belfi et al. (2012) sur l'idée que l'homogénéité genrée bénéficie aux filles, en s'élargissant aux garçons. Surtout, ils justifient

la pertinence de descendre à des échelles infraclasse pour saisir des effets de pairs invisibles aux analyses agrégées. En France, les voisins de classe ne sont pas fixes. C'est précisément cette logique qui nous conduit à examiner l'échelle des amitiés.

#### **2.3.2.4. Les amitiés**

Les amitiés constituent l'échelle la plus fine d'analyse des effets de pairs. Elles correspondent à des sous-groupes choisis par les élèves eux-mêmes sur la base d'affinités, et non à des groupes assignés par l'institution scolaire. Cette spécificité distingue les amitiés des échelles précédentes. Leur composition n'étant pas imposée, il est important de la questionner. Cette échelle nécessite des dispositifs méthodologiques spécifiques, notamment l'identification des liens d'amitié par les élèves eux-mêmes (Sussman et al. 2007).

Campigotto, Rapallini et Rustichini (2022) interrogent les déterminants de la composition des amitiés à partir d'un échantillon d'environ 10 000 élèves du secondaire dans quatre pays européens (Angleterre, Allemagne, Pays-Bas, Suède). La particularité de leur démarche est de tester simultanément plusieurs dimensions d'homophilie (genre, pays d'origine, origine sociale et niveau académique). Tandis que la plupart des recherches étudient une caractéristique isolée, au risque de surestimer son rôle. Les chercheurs constatent que le genre est le prédicteur le plus puissant des amitiés, environ 88% des amitiés se formant entre élèves du même sexe. Pour les élèves nés dans le pays d'enquête, les amitiés dépendent aussi de l'origine sociale et du niveau scolaire, mais ces effets sont plus faibles que ceux du genre. Ce résultat est intéressant pour notre étude car il valide empiriquement, à l'échelle européenne, l'idée que les amitiés se forment selon une homophilie multidimensionnelle (genre, niveau scolaire et origine sociale), même si leur ampleur diffère.

Concernant les compétences académiques nous mobilisons les recherches de Valiente, Delay, Swanson, Fraser et Parker (2020) et de Altermatt et Pomerantz (2003). Valiente et al. (2020) interrogent les effets des amitiés sur les compétences académiques et émotionnelles dans le cadre de la socialisation liée aux émotions en classe. La particularité de leur démarche est de distinguer l'effet du groupe de pairs dans son ensemble, qui se rapporte au contexte de la classe, et l'influence des interactions individuelles entre pairs, qui définit l'effet des amitiés. Ils mobilisent la définition proposée par Laursen (2018), selon laquelle l'influence amicale est « le processus par lequel un enfant change, ou est changé par un autre enfant ».

Ce processus résulte d'interactions volontaires qui produisent des normes sociales et des comportements partagés. Les chercheurs constatent que ce sont particulièrement les interactions positives, le plus souvent entre amis, qui favorisent des effets bénéfiques sur les résultats émotionnels et scolaires. Les pairs s'échangent « des ressources sociales, des opportunités de collaboration et des sources de soutien au cours du processus d'apprentissage ». Les interactions avec des pairs très performants sont particulièrement avantageuses. Toutefois, Valiente et al. (2020) soulignent que peu de recherches ont établi un lien entre les résultats scolaires des amis et les résultats émotionnels de l'élève. Ce constat ouvre une piste de recherche complémentaire au BFLPE de Belfi et al. (2012) : si la comparaison ascendante affaiblit le concept de soi académique, les interactions positives au sein du groupe d'amis pourraient peut-être atténuer cet effet en transmettant des ressources des élèves performants vers les élèves moins performants.

Altermatt et Pomerantz (2003) prolongent ces résultats, ils établissent que les changements dans les notes d'un élève au cours de l'année scolaire sont prédits par les notes antérieures de ses amis, témoignant d'une influence qui dépasse la simple sélection initiale. Ils introduisent également une distinction utile à notre recherche. Les amitiés réciproques, dans lesquelles la nomination est mutuelle, sont systématiquement associées à des effets plus forts que les amitiés unilatérales. Cette distinction renvoie aux niveaux d'intimité et d'échange qui caractérisent les relations réciproques.

Concernant les effets sur les compétences non académiques, Altermatt et Pomerantz (2003) interrogent les similarités et influences entre amis sur les croyances de compétence et motivationnelles. Ces croyances incluent les auto-perceptions de compétence, les attributions causales du succès et de l'échec, les standards académiques et la préférence pour le défi. Elles sont sensiblement proches du sentiment d'efficacité personnelle théorisé par Bandura. Les chercheurs constatent que les amis présentent des similarités modestes mais consistantes sur l'ensemble des croyances. En particulier, ils mettent en évidence un mécanisme d'influence. Les changements dans les attributions causales d'un élève sont prédits par celles de ses amis à un moment antérieur. Concrètement, un élève dont les amis attribuent leurs réussites à leurs compétences propres tend, au fil de l'année, à adopter le même style d'attribution. Ce résultat éclaire le mécanisme de l'expérience vicariante du sentiment d'efficacité personnelle : la comparaison sociale entre amis ne porte pas seulement sur les performances observables, mais aussi sur l'interprétation des succès et des échecs.



Riegle-Crumb, Farkas et Muller (2006) prolongent cette analyse en interrogeant la composition genrée des amitiés et son influence sur l'inscription ultérieure dans des cours avancés dans des matières scientifiques. Les chercheurs constatent que les notes des amis de même sexe prédisent significativement l'inscription des filles en cours avancés de mathématiques et de sciences, alors que cet effet n'apparaît pas pour les garçons à propos de leurs amis. En particulier pour les mathématiques et les sciences, l'effet des notes des amies est renforcé lorsque le groupe d'amitiés est majoritairement féminin. Ils interprètent ce résultat par le fait qu'un groupe majoritairement féminin et performant protège les filles des stéréotypes masculins de ces disciplines et leur donne accès à des modèles féminins, « une source d'encouragement, de motivation et de soutien amical ». Ce résultat prolonge ceux de Belfi et al. (2012) sur les classes non mixtes et de Desombre et al. (2016) sur les groupes non mixtes en mathématiques, en montrant que la composition sexuée influence le rapport des filles aux disciplines scientifiques.

L'échelle des amitiés présente ainsi un double intérêt. D'une part, elle permet de saisir des effets de pairs qui peuvent rester invisibles à des échelles plus larges. D'autre part, elle introduit la question des mécanismes interactionnels propres aux relations amicales, qui ne se réduisent pas à des effets de composition. Pour conclure cette partie, nous choisissons de définir les pairs à l'échelle infra-classe, en particulier les amitiés. Les élèves forment des sous-groupes sociaux dans lesquels des normes, des rôles, des statuts, des comportements et une culture sont intériorisés. Il s'agira dans un premier temps de caractériser la composition des groupes d'amis, puis d'analyser ses effets. L'influence des pairs sur les compétences académiques étant largement documentée, nous décidons d'approfondir celles portant sur les compétences non académiques. En particulier, notre étude porte sur une compétence non académique, le sentiment d'efficacité personnelle. La partie suivante est consacrée à la définir.

### **3. Le sentiment d'efficacité personnelle**

Le sentiment d'efficacité personnelle est une notion développée par Bandura, un chercheur en psychologie. Cette notion s'inscrit dans la théorie sociocognitive, une théorie qui implique de prendre en compte « l'agentivité humaine » (Carré, 2004). L'individu est un

acteur, il influence son environnement et ses propres comportements. Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle est présent dans de nombreux milieux. Ici, nous mobilisons cette notion dans le cadre scolaire. Bandura explique que croire en ses propres compétences permet de guider l'action et d'ajuster son comportement en fonction. Si l'individu a une forte croyance en ses compétences, alors il se sentira capable d'agir et d'adopter des comportements qui lui permettront d'atteindre son objectif. À l'inverse, si l'individu a une faible croyance en ses compétences, alors il n'aura pas la motivation nécessaire pour mettre en œuvre les comportements adéquats et atteindre l'objectif voulu. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle influence la motivation et le comportement adoptés dans une situation donnée. Dans cette partie, nous allons développer le concept de sentiment d'efficacité personnelle. Dans un premier temps, nous décrirons le sentiment d'efficacité personnelle. Puis, nous nous focaliserons sur une des dimensions du sentiment d'efficacité personnelle, l'expérience vicariante. Ce dernier point permettra de faire le lien avec ce que nous avons évoqué précédemment, l'influence du groupe de pairs.

### **3.1. Définition du sentiment d'efficacité personnelle**

Pour définir le sentiment d'efficacité personnelle, nous mobilisons l'une des définitions énoncées par Bandura, l'auteur de ce concept. « L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs compétences à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (*human agency*). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Bandura, 1997 dans Carré, 2004). Cette définition est le produit d'un cheminement théorique que nous développons à présent.

#### **3.1.1. Contexte théorique**

Le sentiment d'efficacité personnelle est issu de la théorie sociocognitive. Nous avons précédemment évoqué que dans cette théorie, l'individu est considéré comme un acteur. Bandura intitule cela « l'agentivité humaine » (Carré, 2004). Ceci peut nous rappeler les propos de Delalande puis de Levrard lorsque nous avons étudié la culture des pairs. Une perspective intéressante puisque nous pouvons considérer les individus et donc les élèves

comme des acteurs agissant sur leur propre comportement et environnement. Cette approche permet de considérer une interaction bidirectionnelle entre l'individu et son environnement, en intégrant également l'interaction avec le comportement. Ceci aboutit à un modèle nommé « réciprocité causale triadique » (Carré, 2004). L'individu, son comportement et son environnement s'influencent mutuellement. L'individu signifie ici sa croyance en son efficacité personnelle, le comportement est celui réellement adopté, enfin l'environnement social est caractérisé par les contraintes et les possibilités de pensées et d'actions. C'est un modèle qui représente 3 éléments en interaction bidirectionnelle. De ce fait, il est possible que l'individu influence son environnement et inversement et qu'il influence aussi son comportement et inversement. Il est aussi possible que le comportement influence l'environnement et réciproquement que l'environnement influence le comportement. Ces interactions n'agissent pas forcément simultanément et ont une influence plus ou moins importante selon le contexte. Nous avons déjà évoqué cette interaction en étudiant la recherche de Sage et Kindermann, en 2000. Cette recherche explique que ce sont les changements individuels qui influencent la motivation scolaire de l'élève et que ceci est le fruit des diverses interactions que l'élève a avec son environnement scolaire et plus précisément avec ses pairs.

De façon plus concrète, un élève qui a un sentiment d'efficacité personnelle élevé, adopte un comportement qui l'oriente vers la réussite. Par exemple, un élève ayant une forte croyance en ses compétences en mathématiques, va davantage s'investir dans cette matière. Ce qui va à son tour accroître son sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques, s'il réussit effectivement dans cette matière. En revanche, s'il a un sentiment d'efficacité personnelle faible en français, il ne va pas s'investir autant qu'en mathématiques. De ce fait, les comportements adoptés ne permettent pas d'obtenir de meilleurs résultats, ce qui engendre une influence négative sur son sentiment d'efficacité personnelle en français. Inversement, le comportement affecte aussi le sentiment d'efficacité personnelle. Participer à du soutien scolaire en français peut permettre l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle en français de l'individu. Un autre effet est celui de l'interaction entre l'individu et son environnement. L'environnement de l'individu peut être représenté par son groupe de pairs. Ce groupe a une influence sur l'individu. Effectivement, selon le niveau académique de son groupe de pairs, le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève peut être modifié. S'il se situe dans un groupe de pairs ayant un niveau académique élevé, sachant qu'il a un niveau

académique faible, il peut être motivé ou au contraire démotivé par la différence et par conséquent voir son sentiment d'efficacité personnelle décroître.

Ces exemples, nous ont permis de mobiliser le sentiment d'efficacité personnelle académique. Bandura expose qu'il n'y a pas de sentiment d'efficacité personnelle général. D'ailleurs, il faut préciser le sentiment d'efficacité personnelle académique. Selon les matières scolaires, la croyance en son efficacité personnelle diffère. Nous l'avons précisé dans un des exemples au sujet de la relation entre l'individu et son comportement. On a étudié les effets de cette interaction sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques puis en français. On ne peut pas réaliser une moyenne de ces deux croyances. Nous venons ainsi d'évoquer la diversité des effets de ces trois types d'interactions bidirectionnelles. Nous avons aussi évoqué que le sentiment d'efficacité personnelle doit être spécifié. Étudions désormais la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

### **3.1.2. Les quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle**

Le sentiment d'efficacité personnelle est construit à partir de quatre sources : « l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique » (Carré, 2004). Ces quatre dimensions du sentiment d'efficacité personnelle peuvent se dérouler conjointement. Chacune de ces dimensions peut en influencer une autre. Définissons chacune de ces sources.

L'expérience vécue désigne l'échec ou la réussite de l'individu dans une situation donnée. Désigner une situation comme un échec ou comme une réussite dépend de la personne. Selon ses attentes, par exemple, un élève peut être déçu d'être seulement à la dixième place alors qu'il a pourtant réussi l'examen. Cette situation peut être vue comme un échec. Un échec peut affaiblir le sentiment d'efficacité personnelle, tandis que la réussite peut l'accroître. Cependant, dans certaines circonstances, une situation d'échec ou de réussite n'affecte pas ou peu le sentiment d'efficacité personnelle. Si l'échec est expliqué par des conditions difficiles ou la réussite expliquée par des conditions faciles, ces extrêmes n'affectent pas ou peu le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu.

L'expérience vicariante, aussi appelée « l'apprentissage social » (Lecomte, 2004) décrit une observation active de l'entourage. Cette fois-ci on ne s'intéresse pas aux succès ou

à l'échec de l'individu dans une situation donnée. On va plutôt s'intéresser à l'interprétation d'une situation de réussite ou d'échec d'autrui observé par l'individu. Cette observation va amener l'individu à se sentir plus ou moins confiant pour réaliser la même tâche. Ceci dépend du type de comparaison effectué par rapport à l'individu observé. S'il pense avoir les mêmes caractéristiques ou performances que l'individu observé ayant réussi, alors son sentiment d'efficacité personnelle s'améliore. En revanche, si l'individu pense être éloigné de l'individu observé ayant réussi, il peut avoir un sentiment d'efficacité personnelle affaibli. Un autre cas est possible, celui de l'observation d'un échec. Par exemple, un élève qui se compare à un ami ayant les mêmes notes mais qui échoue à un examen. Cet échec peut contribuer à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle lorsque l'individu passe à son tour l'examen.

La persuasion verbale concerne les commentaires énoncés par autrui à l'intention de l'individu. Elle a une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle uniquement si elle provient d'individus significatifs pour l'individu. Il est possible que pour un élève, les individus significatifs soient leurs parents, leurs amis ou encore leurs enseignants. Par exemple, un enseignant peut faire un retour sur une évaluation. L'enseignant étant expert dans cette matière, l'élève peut le considérer comme une personne significative dans ce domaine. Selon le type de feed-backs énoncés par l'enseignant, le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève peut s'améliorer ou au contraire se détériorer. Si l'enseignant effectue un commentaire positif sur la résolution d'un exercice réalisé par l'élève, il se peut que le sentiment d'efficacité personnelle de ce dernier s'élève. L'élève aura davantage confiance en ses compétences scolaires.

Enfin, l'état émotionnel et physiologique dans une situation donnée influence le sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, lorsque l'élève passe à l'oral devant sa classe, il peut être mal à l'aise et stressé. De ce fait, son sentiment d'efficacité personnelle peut s'affaiblir, l'individu ayant ces émotions peut considérer que cela le mène à une situation d'échec.

Ainsi, l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel et physiologique sont les quatre composantes du sentiment d'efficacité personnelle. Cette définition permet de concevoir la diversité des influences du sentiment d'efficacité personnelle, elles sont respectivement issues des tâches réalisées par l'individu,

de l'observation et de la comparaison avec autrui, de la prise en compte des commentaires par des individus significatifs et enfin les émotions ressenties dans une situation donnée.

Dans le cadre de ce mémoire, on se focalise sur une composante du sentiment d'efficacité personnelle en particulier, l'expérience vicariante. L'observation et la comparaison avec autrui peut être étudiée dans le groupe de pairs d'un élève. Un élève peut se comparer avec ses amis. Si c'est le cas, alors le groupe de pairs peut influencer le sentiment d'efficacité de l'élève. Il est alors intéressant d'identifier le type de comparaison. Ceci permettrait de répondre à cette question : Quels sont les modes et les critères de comparaison ?

### **3.2. Identifier l'expérience vicariante**

Précédemment nous avons défini toutes les sources du sentiment d'efficacité personnelle. Dans cette partie, nous allons nous focaliser sur l'expérience vicariante et en particulier sur les différents types de comparaison sociale, aussi appelée « modelage » (Bandura, 2007). Dans un premier temps, on va s'intéresser aux éléments clés qui constituent le processus d'expérience vicariante. D'après Bandura, ils sont au nombre de quatre : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation. Puis, on va étudier la typologie des comparaisons sociales décrite par Bandura. Enfin, nous allons évoquer d'autres critères de comparaison : la performance et les caractéristiques similaires.

#### **3.2.1. Processus d'expérience vicariante**

Dans un premier temps, l'expérience vicariante suppose une observation active. De ce fait, il faut que le sujet soit attentif pendant l'observation, il ne doit pas être distrait, de sorte à ce qu'il puisse observer distinctement l'action de l'individu. Si sa vision est obstruée, alors il ne pourra ni retenir, ni reproduire cette action. L'individu doit se focaliser sur l'action observée. Par la suite, lorsque l'observation de l'action est réussie il faut la retenir, ce qui dépend de la capacité de mémorisation. Ceci permettra de reproduire l'action qui elle-même dépend de sa faisabilité. La similarité avec le sujet tant sur le plan physique et cognitif aide à la réalisation de l'action. Enfin, la motivation est un élément qui doit être présent tout au long du modelage. Elle permet de garder en tête l'objectif à atteindre par l'individu en réalisant

cette action. Les éléments clés du processus de comparaison étant définis, nous pouvons aborder les différents types de comparaisons sociales.

### **3.2.2. Typologie des comparaisons sociales**

Il existe plusieurs types de comparaisons sociales relevées par Bandura. Nous allons étudier ceux qui peuvent se dérouler dans le contexte scolaire, et particulièrement au sein d'un groupe de pairs. On va étudier, ce que Bandura appelle, le « modelage psychologique », le « modelage abstrait » et le « modelage verbal » (Bandura, 2007).

#### **3.2.2.1. Le modelage psychologique**

Le modelage psychologique est exercé par des individus avec lesquels ils sont affiliés. Par exemple, ça peut être les camarades de classe ou un groupe d'amis. Ces individus que l'élève observe au quotidien instaurent un cadre scolaire normatif, il compare ses notes à la moyenne de son groupe par exemple. La moyenne de comparaison est plus ou moins élevée selon le groupe dans lequel il se trouve. Admettons qu'il a une moyenne plus élevée que celle dans le groupe A et une moyenne inférieure à celle dans le groupe B. Dans le groupe A, il peut développer un sentiment d'efficacité personnelle fort. Alors que dans le groupe B, il peut se détériorer. Selon le cadre scolaire qu'il observe au quotidien, les références de l'individu ne sont pas les mêmes. Ceci construit son sentiment d'efficacité personnelle.

#### **3.2.2.2. Le modelage abstrait**

Le modelage abstrait c'est l'observation et la reproduction d'une action faite par autrui, mais aussi l'intériorisation de la réflexion pour parvenir à cette action. Ceci permet de réaliser l'action dans la situation observée, mais aussi dans d'autres circonstances. Par exemple, si un élève observe son ami produire une dissertation en histoire et qu'il observe attentivement les étapes, il saura sûrement écrire une dissertation pour d'autres matières. Grâce à cette observation, il a appris à repérer les mécanismes qui lui permettent une reproduction de l'action dans des contextes variés. Il améliore alors un sentiment d'efficacité personnelle en histoire et aussi dans d'autres matières scolaires.

### **3.2.2.3. Le modelage verbal**

Enfin, le dernier modèle étudié est le modelage verbal. Ce modèle est similaire au modèle abstrait, à la différence que l'élève observé exprime à l'oral les étapes qu'il effectue pour mener à bien une action. Expliciter le raisonnement suivi permet à l'observateur de réduire ses doutes quant aux démarches à suivre et d'être sûr de pouvoir reproduire l'action telle qu'il l'a observé. La réussite de cette action permet de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

Ces modèles de comparaisons permettent tous de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève à condition qu'il soit attentif, qu'il mémorise l'action et qu'il sache la reproduire tout en restant motivé. Observer la réussite d'un autre élève peut l'amener à se convaincre de sa propre réussite. En revanche, si l'élève observe l'échec d'un autre élève, sa croyance pour réaliser cette même action peut décroître. Ces trois modèles s'observent lorsqu'on étudie le groupe de pairs. Un élève se compare avec ses amis, des personnes qu'il choisit ou non de côtoyer. Il peut choisir un autre élève selon s'il explicite les démarches entreprises pour arriver à produire une action. Ce ne sont pas les seuls critères de comparaison. D'autres critères peuvent être pris en compte dans le choix de l'élève observé, nous allons étudier les critères de performance et de caractéristiques.

### **3.2.3. Critères de performance et de caractéristiques**

Nous avons établi que l'observateur choisit un élève en fonction de sa réussite de l'action, de sa proximité, et des démarches suivies qui permettent plus ou moins d'accéder à son raisonnement. Le succès ou non de l'action par autrui étant considéré comme un indicateur de la réussite ou de l'échec de l'action réalisée par l'élève. D'autres critères sont pris en compte : la performance et les caractéristiques. Ces critères précisent le profil de l'élève choisi.

D'après les travaux de Bandura en 2007, lorsqu'un élève décide de se comparer à un autre élève pour évaluer ses propres compétences (prétendues ou réelles), il va davantage choisir un élève qui lui ressemble, soit au niveau de leur performance académique, soit sur la base de leurs caractéristiques. La similitude de performance ou la similitude de



caractéristiques serait un indicateur des performances personnelles. Ceci peut nous rappeler la recherche de Belfi et al. (2012) qui s'intéresse aux effets du groupe de pairs sur la réussite scolaire. Les élèves ayant un haut niveau académique aboutissent à un concept de soi académique faible lorsqu'ils se comparent à des camarades de niveau comparable. Tandis que les élèves de faible niveau bénéficient au contraire d'un concept de soi élevé dans cette même configuration. Les chercheurs avaient expliqué ces résultats par le concept de « the big-fish-little-pond effect (BFLPE) ». Les élèves se comparent par rapport à d'autres élèves proches d'eux. Ceci rejoint l'idée de Bandura. La similitude de performance peut être un des choix de comparaison. Un autre critère énoncé par Bandura est celui de la similitude des caractéristiques. Belfi et al. (2012) ont constaté qu'être dans une classe non mixte a permis d'améliorer la conception du soi académique uniquement pour les filles dans les matières scientifiques. On peut supposer que les filles étant regroupées dans une même classe, ceci a facilité l'identification à des modèles similaires et par conséquent amélioré leur conception de soi académique. La recherche de Desombre et al. (2016) confirme aussi ces résultats.

Cependant peu de recherches empiriques ont spécifié la fréquence du type de comparaison. D'autant plus que les modèles de comparaison qu'ils soient ascendants, similaires ou encore descendants sont utilisés par les élèves selon leur environnement social. De ce fait, nous ne pouvons pas conclure à une utilisation plus récurrente du modèle similaire. D'ailleurs le modèle de comparaison par similitude a des limites. En particulier le modèle de comparaison des caractéristiques similaires. Il s'avère que comparer les caractéristiques des individus révèle plutôt les préjugés liés aux performances supposées de certaines caractéristiques des individus. Ceci a pu être étudié par Kessels et Hannover, des chercheurs que nous avons précédemment mobilisés pour expliquer l'amélioration du concept de soi académique chez les filles dans les matières scientifiques dans une classe non mixte. Ils expliquent que l'intériorisation des préjugés peut influencer la conception de soi académique. Un élève peut alors se comparer à un garçon du fait de ses performances présumées liées à son genre et pas tant ses performances réelles. Nous pouvons conclure que les critères de comparaison peuvent être la performance et les caractéristiques individuelles. Cependant, leurs interprétations doivent être réalisées avec prudence.

Ainsi, les élèves choisissent le profil de l'élève observé selon leur performance et leurs caractéristiques. Des recherches ont expliqué l'influence de la composition non mixte sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. La recherche de Desombre et al. (2016) a

notamment pu démontrer que le fait d'être une fille entourée uniquement de filles permet d'améliorer son sentiment d'efficacité personnelle. Nous avons supposé que cette amélioration peut être due à une expérience vicariante étant donné que les groupes devaient réaliser une activité dans un contexte compétitif, ceci peut les amener à se comparer entre eux.

En conclusion, nous retenons que le sentiment d'efficacité personnelle est une compétence non académique présente dans le contexte scolaire. La croyance en ses compétences a une influence sur les résultats scolaires mais aussi sur l'orientation scolaire. Quatre sources construisent le sentiment d'efficacité personnelle : « l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique » (Carré, 2004). Dans le cadre de cette recherche, on se concentre principalement sur l'expérience vicariante, une expérience fondée sur la comparaison sociale entre les élèves. Quatre éléments sont nécessaires pour réaliser ce processus : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation. Il y a plusieurs façons pour un élève de se comparer à son groupe de pairs : le modelage psychologique, le modelage abstrait et enfin le modelage verbal. Aussi, l'élève choisit le profil de l'élève observé selon plusieurs critères : la réussite de l'action, sa proximité, les démarches suivies qui permettent plus ou moins d'accéder à son raisonnement, les caractéristiques de l'individu et son niveau de performance. Grâce à ces informations, l'élève décide d'effectuer une comparaison descendante, similaire ou ascendante.

## **4. Problématique et hypothèses**

### **4.1. Problématique**

Cette revue de littérature relative à l'influence du groupe de pairs et au sentiment d'efficacité personnelle nous a permis de dresser un état des lieux des recherches existantes et de poser le cadre théorique de notre étude. Plusieurs constats orientent notre questionnement. D'abord, les pairs ne forment pas un ensemble homogène. Ils se structurent en sous-groupes affinitaires, des groupes d'amis, dans lesquels une reconnaissance mutuelle est nécessaire pour être intégré. Ces groupes sont caractérisés par leurs propres normes, valeurs, statuts, comportements et culture. Ensuite, l'identification des effets du groupe de pairs est complexe

mais elle reste possible à condition d'adopter des choix méthodologiques appropriés et de descendre à des échelles d'analyse fines. Enfin, les effets du groupe de pairs ont été largement étudiés sur les compétences académiques et moins sur les compétences non académiques, et plus rarement encore à l'échelle des amitiés.

Notre recherche se situe précisément à l'intersection de ces trois constats. Nous proposons d'étudier les effets de la composition du groupe de pairs, en tant qu'ami, sur le sentiment d'efficacité personnelle, et particulièrement sur sa composante vicariante. La problématique de cette recherche se formalise ainsi : **Quelle est l'influence de la composition du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève ?**

#### 4.2. Hypothèses de recherche

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous formulons trois hypothèses.

Hypothèse 1 : La composition du groupe de pairs, lorsqu'elle est majoritairement constituée de filles, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles.

La première hypothèse fait référence aux nombreux travaux qui ont établi que les garçons ont un sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques plus élevé que les filles. En 2016, Desombre et al. affirment que « le SEP des garçons est généralement plus élevé que celui des filles, dans une discipline sexe-typée masculine - par exemple, les mathématiques à la fois dans le premier degré (Marsh & Yeung, 1998) et dans le second degré (Skaalvik & Skaalvik, 2004 ; Vrugt, Oort & Waardenburg, 2009) ».

Cette différence genrée du sentiment d'efficacité personnelle peut être médiatisée par la composition genrée du groupe de pairs. Plusieurs recherches mobilisées dans notre revue de littérature soutiennent cette hypothèse, à différentes échelles. Toutefois, les résultats de la littérature peuvent varier selon le type de compétences considérées.

Concernant les compétences académiques, une composition majoritairement féminine semble suffire à produire un effet positif. À l'échelle du niveau scolaire, Lavy et Schlosser

(2011) montrent qu'être entouré majoritairement de filles produit un effet positif sur les résultats scolaires des autres élèves, quel que soit leur genre. À l'échelle des voisins de classe, Lu et Anderson (2013) observent qu'une élève entourée majoritairement de filles obtient de meilleurs scores aux tests grâce aux comportements d'apprentissage coopératif entre élèves de même genre. À l'échelle des amitiés, Riegler-Crumb, Farkas et Muller (2006) constatent que les performances académiques des amies de même sexe prédisent les choix de cours en mathématiques et sciences pour les filles, et que cet effet est renforcé dans les groupes d'amitiés majoritairement féminins.

Concernant les compétences non académiques, la littérature suggère en revanche que la non-mixité serait requise pour observer un effet positif. À l'échelle de la classe Belfi et al. (2012) constatent que ce sont spécifiquement les classes non mixtes qui améliorent le concept de soi académique des filles dans les matières scientifiques. À une échelle réduite, Desombre et al. (2016) observent que c'est dans des groupes de travail uniquement constitués de filles que le sentiment d'efficacité personnelle de ces dernières s'améliore. Plusieurs explications sont avancées pour justifier ce seuil plus exigeant : « l'absence de harcèlement de la part des garçons », les filles « reçoivent plus d'éloges et de critiques constructives de la part de l'enseignant que dans les classes mixtes » ou encore l'intériorisation des préjugés genrés.

Cette distinction soulève une question pour notre recherche. La littérature sur les compétences non académiques suggère que la non-mixité serait requise pour observer un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle. Toutefois, le sentiment d'efficacité personnelle se construit notamment par l'expérience vicariante, qui repose sur la comparaison sociale entre individus partageant des caractéristiques similaires (Bandura, 2007). Or, dans un groupe d'amis majoritairement composé de filles, les filles disposent déjà d'un nombre suffisant de modèles de comparaison de même sexe pour activer ce mécanisme. Nous faisons ainsi l'hypothèse qu'une majorité de filles suffit à influencer positivement le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles.

Hypothèse 2 : La comparaison scolaire ascendante au sein du groupe de pairs influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, en particulier pour les élèves ayant des notes faibles voire moyennes.

La deuxième hypothèse interroge l'influence de la composition académique, objective et perçue, du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle. La revue de littérature mobilisée dans notre revue offre des résultats nuancés sur cette question.

Plusieurs recherches montrent que la comparaison entre pairs proches en niveau scolaire affecte les compétences non académiques. Belfi et al. (2012) mobilisent à ce titre le « big-fish-little-pond-effect (BFLPE) » à l'échelle de la classe. Les élèves ayant un haut niveau académique aboutissent à un concept de soi académique faible lorsqu'ils se comparent à des camarades de niveau comparable. Tandis que les élèves de faible niveau bénéficient au contraire d'un concept de soi élevé dans cette même configuration. Thijs, Verkuyten et Helmond (2010) précisent que c'est plus exactement la position perçue dans la classe qui produit cet effet. La notion de rang relatif, théorisée par Marsh et Parker (1984) et mobilisée dans les travaux de Charousset, Monet et Souidi (2023), va dans le même sens : la position d'un élève au sein de son groupe de pairs influence sa progression au-delà de son niveau scolaire absolu, en affectant notamment sa confiance en ses capacités.

Ces travaux à l'échelle de la classe pointent un mécanisme de comparaison sociale qui affecte les compétences non académiques. Toutefois, lorsque l'on se déplace à l'échelle des amitiés, qui est celle de notre étude, la littérature suggère que les interactions entre amis ne se réduisent pas à des effets de comparaison défavorables. Valiente et al. (2020) soulignent que ce sont particulièrement les interactions positives entre amis qui favorisent des effets bénéfiques sur les résultats scolaires et émotionnels, à travers l'échange « des ressources sociales, des opportunités de collaboration et des sources de soutien au cours du processus d'apprentissage ». Altermatt et Pomerantz (2003) ajoutent que les similarités d'auto-compétence académique entre élèves et leurs amis sont plus fortes dans les amitiés perçues comme soutenantes, ce qui suggère que les amitiés peuvent canaliser des effets positifs de comparaison.

Cette logique d'interaction positive entre amis trouve un écho dans la théorie de l'expérience vicariante de Bandura. La comparaison ascendante peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle à condition que l'observateur considère la réussite observée comme accessible et qu'il parvienne à identifier les démarches qui y mènent. Plusieurs critères favorisent ce mécanisme : la proximité avec le pair observé, l'explication de son raisonnement et la similitude des caractéristiques individuelles, qui rend la réussite perçue comme reproductible. Le groupe d'amis, qui se construit sur la base d'affinités et d'interactions, réunit a priori ces conditions favorables. Si un élève observe ses amis réussir scolairement et perçoit cette réussite comme à sa portée, le mécanisme vicariant pourrait produire un effet positif sur son sentiment d'efficacité personnelle, contrairement à l'effet négatif prédit par le BFLPE à l'échelle de la classe.

Nous faisons ainsi l'hypothèse que la comparaison scolaire ascendante au sein du groupe d'amis peut influencer positivement son sentiment d'efficacité personnelle. Cet effet serait toutefois hétérogène selon le niveau scolaire de l'élève. Monso et al. (2019) ont en effet observé que « les élèves d'origine défavorisée ou de faible niveau scolaire semblent être plus sensibles aux effets de pairs ». Les élèves ayant des notes faibles ou moyennes, en disposant d'une marge de progression plus importante, seraient particulièrement réceptifs à l'effet vicariant produit par l'observation de la réussite de leurs amis.

**Hypothèse 3 : La composition sociale du groupe de pairs, lorsqu'elle est favorisée, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, ayant une origine sociale défavorisée.**

La troisième hypothèse interroge l'influence de la composition sociale du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle. C'est une dimension peu étudiée, en particulier à l'échelle des amitiés, et notre revue de littérature a permis d'identifier deux ensembles de résultats qui orientent notre raisonnement, les compétences académiques et non académiques.

Premièrement, la composition socio-économique du groupe de pairs influence les compétences académiques. Monso et al. (2019) constatent que « la composition scolaire et socio-économique des camarades a une influence sur les résultats scolaires » et « les élèves d'origine défavorisée ou de faible niveau scolaire semblent être plus sensibles aux effets de

pairs ». Charousset et al. (2023) confirment avec des données françaises récentes que les élèves d'origine défavorisée bénéficient davantage d'un environnement mixte que les élèves favorisés n'en pâtissent. Cet effet est d'ampleur modeste et hétérogène, et il s'étend au-delà des seules notes pour toucher la confiance en soi et les ambitions scolaires des élèves.

Deuxièmement, la composition socio-économique du groupe de pairs influence les compétences non académiques. Charousset et al. (2023) mobilisent à ce titre l'étude de Azmat et al. (2022) qui évalue les expérimentations de mixité sociale dans plusieurs collèges français. Les élèves des collèges expérimentaux ont amélioré leurs croyances positives sur leur capacité à réussir. Ces effets concernent aussi bien les élèves favorisés que défavorisés. Les chercheurs observent aussi un renforcement de la coopération, en particulier chez les élèves défavorisés. Toutefois, Gruijters et al. (2024) invitent à nuancer la portée de ces effets. À l'échelle internationale, les compétences non académiques n'expliquent qu'une part modeste de l'écart de réussite scolaire entre les élèves favorisés et défavorisés.

Si la composition sociale produit donc des effets sur les compétences non académiques, ces effets ont été principalement étudiés à l'échelle de l'établissement et de la classe. Or, l'échelle des amitiés que nous étudions présente des spécificités. Campigotto et al. (2022) montrent que les liens d'amitié au secondaire dépendent du statut socio-économique, ce qui suggère qu'une homophilie sociale est à l'œuvre dans la construction des amitiés. Cette homophilie peut limiter la diversité sociale au sein du groupe d'amis et restreindre les opportunités d'échange de ressources entre élèves de milieux sociaux différents. Toutefois, lorsque ces amitiés se forment entre élèves de milieux différents, Valiente et al. (2020) soulignent que les pairs échangent « des ressources sociales, des opportunités de collaboration et des sources de soutien au cours du processus d'apprentissage », ce qui constitue un mécanisme par lequel un élève d'origine défavorisée pourrait bénéficier d'un environnement amical favorisé. Ceci fait référence à un modèle théorique décrit par Hoxby et Weingarth en 2005, le « Focus model », l'homogénéité du groupe dans lequel est inséré un élève peut lui être bénéfique même s'il n'a pas les mêmes caractéristiques que ce groupe (Brodaty, 2005).

Cette logique d'échange de ressources entre amis trouve un écho dans la théorie de Bandura, en particulier le modelage abstrait. Ce mécanisme désigne le fait pour un élève d'observer un pair effectuer une action et d'intérioriser non seulement l'action mais aussi le

raisonnement qui y conduit. Cette intériorisation lui permet de reproduire l'action et donc d'améliorer son sentiment d'efficacité personnelle dans la situation observée. Si un élève d'origine défavorisée intègre un groupe d'amis d'origine favorisée, il peut observer le processus qui amène à réussir une tâche scolaire. Le modelage abstrait pourrait alors lui permettre d'intégrer progressivement ces ressources et d'élever son sentiment d'efficacité personnelle.

Bien qu'il y ait peu de recherches sur la composition sociale du groupe d'amis et son effet sur le sentiment d'efficacité personnelle, nous formulons l'hypothèse qu'un élève d'origine défavorisée intégré dans un groupe d'amis favorisé bénéficierait d'effets positifs sur son sentiment d'efficacité personnelle, à travers le mécanisme du modelage abstrait et l'échange de ressources entre amis.

Le tableau ci-dessous (cf. tableau 1) permet d'avoir un aperçu des variables prises en compte pour analyser chacune des hypothèses.

Tableau 1. Variables dépendantes et indépendantes pour répondre aux hypothèses.

|                    | Variables dépendantes                                                        | Variables indépendantes                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hypothèse 1</b> | SEP mathématiques                                                            | Sexe de l'élève<br>Groupe d'amis composé uniquement de filles<br>Groupe d'amis composé majoritairement de filles<br>Groupe d'amis composé majoritairement de garçons<br>Groupe d'amis composé uniquement de garçons<br>Moyenne en mathématiques<br>Moyenne générale |
| <b>Hypothèse 2</b> | SEP académique<br>SEP mathématiques<br>SEP ressource, autorégulation, social | Comparaison descendante<br>Comparaison similaire<br>Comparaison ascendante<br>Moyenne générale<br>Moyenne en mathématiques<br>Sexe de l'élève                                                                                                                       |
| <b>Hypothèse 3</b> | SEP académique<br>SEP mathématiques<br>SEP ressource, autorégulation, social | Origine sociale<br>Groupe d'amis composé de classe sociale défavorisée<br>Groupe d'amis composé de classe sociale favorisée<br>Moyenne générale<br>Moyenne en mathématiques<br>Sexe de l'élève                                                                      |

Pour répondre à cette problématique et à ces hypothèses, nous mobilisons donc une méthodologie adaptée que nous présentons dans le chapitre suivant.



## **Chapitre 2. Méthodologie mixte**

Nous devons choisir une méthodologie adaptée au cadre de la recherche. C'est une recherche qui se déroule pendant deux ans dont une année consacrée au cadre théorique. De ce fait, nous devons élaborer une méthodologie qui nous permet d'obtenir des résultats dans une courte période. Nous avons fait le choix d'une méthode mixte qui s'adresse à une population de collégiens, en particulier les cinquièmes. Nous allons présenter et justifier ces choix dans ce chapitre.

### **1. L'échantillon**

Notre sujet porte sur l'influence de la composition du groupe de pairs sur le sentiment d'efficacité personnelle des cinquièmes. Plusieurs chercheurs ont expliqué que le passage de la classe de CM2 à la sixième était un moment important pour les élèves (Dejaiffe et Espinosa, 2013 ; Delalande, 2010). Pendant cette transition, les élèves cherchent à s'intégrer à de nouveaux groupes de pairs. Une étape d'autant plus importante que Delalande définit les relations entre pairs comme « des éléments essentiels à la construction sociale des individus » (Delalande, 2010). Nous voulons interroger le groupe de pairs une fois qu'il est constitué. Ainsi, notre échantillon se porte sur un niveau scolaire en particulier, les cinquièmes. Aussi, par souci de faisabilité, nous choisissons de réduire l'échantillon de cinquième à quatre établissements publics de l'académie de Dijon, notamment pour pouvoir réaliser notre collecte de données en présentiel. Nous avons contacté tous les établissements de Dijon dans le département de la Côte-d'Or via leur mail académique, en expliquant la recherche. S'est ensuite déroulé un premier rendez-vous en présentiel dans chaque établissement pour discuter de cette dernière et ils ont tous abouti par une réponse positive. La suite des échanges s'est poursuivie par mail pour convenir du planning des différentes passations de la méthodologie mixte.

Il est important d'étudier la composition sociale des établissements, à la fois l'indice de position sociale (IPS) qui permet « d'apprécier le niveau social d'un établissement scolaire » et l'écart-type de l'indice indiquant « les disparités sociales au sein de l'établissement » (Rocher, 2023). Ces quatre établissements ont des indices de position sociale allant de 89,8 à 107,5 et une moyenne de 102,3, ce qui est proche de la moyenne de l'IPS nation public français (100,9). Ils sont ainsi représentatifs des collèges publics français. Aussi, l'écart-type

s'étend de 32,3 à 35,7 et une moyenne de 33,4. La faible dispersion signifie qu'ils ont une hétérogénéité sociale interne comparable.

## **2. Une méthodologie mixte**

Pour tenter de répondre aux différentes hypothèses, nous privilégions une méthode mixte, c'est-à-dire que nous utilisons la méthodologie quantitative et la méthodologie qualitative de façon complémentaire. Le choix de ces deux méthodologies n'est pas anodin. Au cours de notre recherche nous avons mobilisé plusieurs travaux pour identifier une méthodologie pertinente pour notre sujet. « Elles sont en effet le moyen d'appréhender à la fois les aspects mesurables et des éléments plus incommensurables, tels que des perceptions ou des processus, mais également de vérifier de potentielles causalités ou des corrélations observées statistiquement..., de renforcer, de nuancer et d'interpréter plus finement des résultats d'une approche. » (Gonçalves et Ferru, 2025).

### **2.1. Une méthode quantitative**

Le questionnaire est une méthode quantitative constituée d'un ensemble de questions qui s'enchaînent de manière structurée et logique. Cet outil permet d'obtenir des données statistiques quantifiables et comparables sur un échantillon, ici les cinquièmes. Le questionnaire est l'outil le plus adapté pour recueillir des informations socio-démographiques et questionner le sentiment d'efficacité personnelle. Effectivement, concernant le SEP, Bandura a proposé une échelle d'auto-évaluation mesurant la capacité d'un individu de 0 à 100 avec un ensemble de questions fermées adaptées à chaque type de population (Bandura, 2006). Ceci favorise une passation standardisée. Ce questionnaire, étant repris par de nombreux chercheurs (Blanchard, Lieury, Le Cam, Rocher, 2013 ; Muris, 2001), il fait consensus dans la recherche. Nous reprenons ce questionnaire pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle mais en apportant quelques modifications puisque nous utilisons une échelle de Likert à 4 modalités. Ce questionnaire permet d'avoir des réponses individuelles, sans influence du groupe.

### **2.2. Une méthode qualitative**

Pour étudier l'influence des pairs, les chercheurs privilégient la méthode qualitative. Nous faisons également ce choix. Cependant, il s'agit d'identifier la méthode qualitative la plus appropriée pour identifier les pairs : entretien, observation, etc. Le débat à ce sujet est de savoir qui identifie les pairs. C'est un débat qu'on retrouve en France mais aussi dans d'autres pays tels que les États-Unis. Ainsi, nous avons recensé plusieurs travaux qui étudient les pairs des adolescents pour connaître la ou les méthodes pertinentes pour notre sujet. Ce sont principalement les entretiens puis dans une moindre mesure les observations qui sont utilisés pour identifier les pairs. Aussi, ce sont principalement les élèves qui identifient leurs pairs. En accord avec le règlement général sur la protection des données (RGPD), nous ne demandons pas dans le questionnaire d'identifier leurs amis pour respecter l'anonymat.

La spécificité de notre sujet étant d'étudier l'influence du groupe de pairs, nous ne cherchons pas seulement à identifier les pairs mais aussi à définir le réseau d'amitié et à caractériser l'expérience vicariante, la façon dont elle se concrétise au quotidien. De ce fait, le focus group nous paraît être la méthode qualitative la plus appropriée. La composition du groupe de pairs (genre, niveau scolaire et composition sociale et professionnelle des parents) sera donnée grâce aux réponses données du questionnaire. Or, la relation parmi l'ensemble des cinquièmes sera donnée grâce au focus group qui permettra de révéler les amitiés et sera directement anonymisée dans notre analyse. Cet entretien collectif a l'avantage par rapport à un entretien individuel « d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis », une discussion entre amis à propos des résultats académiques notamment (Kitzinger, Markova, Kalampalikis, 2004), mais aussi de connaître la position relative de chacun dans leur groupe d'amis. Cependant le focus group demande davantage de temps et de moyens qu'un entretien. La durée et la retranscription sont plus longues du fait qu'on interroge plusieurs personnes à la fois. Aussi, ce sont deux personnes qui sont face aux enquêtés, l'animateur et l'observateur. Le rôle de l'observateur est de prendre des notes sur le groupe, tandis que celui de l'animateur est d'instaurer une dynamique et de poser les questions (Gros, 2022).

Ainsi, combiner la méthodologie quantitative à celle qualitative nous semble la méthode la plus appropriée pour répondre à notre problématique et à nos hypothèses. La collecte et l'analyse de données qualitatives et quantitatives sont dépendantes de l'une de

l'autre. C'est particulièrement le modèle séquentiel explicatif que nous décidons de mettre en œuvre.

### **3. Pertinence du modèle séquentiel explicatif : le protocole d'enquête**

Précédemment, nous avons défini notre échantillon et notre méthodologie, la méthode mixte. Il convient de préciser cette dernière et d'expliquer notre protocole d'enquête. Nous allons désormais présenter le modèle séquentiel explicatif et développer sa pertinence pour notre recherche.

Le modèle séquentiel explicatif est une méthodologie mixte qui permet d'expliquer les résultats quantitatifs à l'aide d'une collecte et d'une analyse de données qualitatives. Ce modèle est séquentiel puisqu'il y a deux phases à suivre : la première phase consiste à recueillir et analyser les données quantitatives, la seconde consiste à recueillir et analyser des données qualitatives. Elles ne se déroulent pas simultanément et ont une visée intégrative, caractéristique des méthodes mixtes. « La connexion des phases est obtenue quand, par exemple, une phase quantitative permet de dégager des profils spécifiques dans l'échantillon sur la base des variables explorées. Des individus représentatifs de ces profils peuvent alors être interviewés. » (Nagels, 2022). C'est un modèle aussi explicatif étant donné que la deuxième phase doit expliquer la première. Les données qualitatives permettent de fournir une explication et approfondir les aspects difficilement quantifiables. « En effet, une analyse statistique ne fournit qu'un instantané à un moment donné mais ne permet pas de comprendre la dynamique intrinsèque des représentations ou la mesure des comportements déclarés. » (Nagels, 2022).

La phase 1 consiste en la collecte et l'analyse des données quantitatives réalisées de janvier à mars. Le questionnaire recueille des informations individuelles : les données socio-démographiques et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP académique, SEP en mathématiques, SEP dans l'utilisation des ressources sociales, SEP dans l'apprentissage autorégulé et SEP sociale). L'analyse quantitative nous permet d'identifier les résultats à approfondir et à expliquer. On remarque que le sentiment d'efficacité personnelle peut être expliqué par les informations individuelles collectées par le questionnaire mais pas exclusivement. Ici, nous cherchons à identifier et à expliquer les élèves intégrés dans un

groupe d'amis. De ce fait, il nous manque des explications quant à la composition du groupe et de l'expérience vicariante.

La deuxième phase intervient pour collecter et analyser les données qualitatives que nous réalisons en mars. Cette phase permet donc l'explication du sentiment d'efficacité personnelle à travers l'effet du groupe de pairs, à la fois par sa composition mais aussi par l'exercice concret de l'expérience vicariante. L'échantillon de la méthode qualitative est moins robuste que celui de la méthode quantitative. Les élèves interrogés sont volontaires et la durée du focus group peut les freiner, sachant qu'il se déroule en dehors des heures de cours.

Enfin, un dernier point est à apporter quant à l'analyse des données de cette méthodologie particulière qui combine deux méthodes complémentaires. La spécificité de la méthodologie mixte par rapport à l'approche mixte, c'est l'intégration des données. « L'intégration à l'étape de l'analyse des matériaux est décisive pour la fécondité de la recherche par méthodes mixtes – à défaut, les résultats sont simplement juxtaposés, voire publiés dans des articles différents » (Tucci, Peyrin, et Plessz, 2024).

Pour conclure, la méthode qualitative (le focus group) permet d'expliquer le sentiment d'efficacité personnelle identifié par la méthode quantitative (le questionnaire) à la fois par la composition du groupe de pairs et par l'expérience vicariante.

#### **4. Construction des outils de collecte**

Concrètement, comment peut-on répondre à nos hypothèses et de façon plus large à notre problématique, grâce à notre méthodologie ? Dans cette partie, nous allons décrire la construction de notre questionnaire et de notre grille d'entretien, puis le déroulement de la passation.

##### **4.1. Le questionnaire**

Dans un premier temps, nous allons présenter notre questionnaire. Il est constitué de 4 grandes sections : le profil de l'élève, sa scolarité, le sentiment d'efficacité personnelle et enfin une question concernant la suite de la recherche. Au début du questionnaire, nous nous présentons ainsi que le sujet de la recherche et nous rappelons que le questionnaire est

anonyme, que les élèves ne sont pas évalués et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

La première section intitulée « Le profil de l'élève » comprend 4 questions : l'identifiant, le sexe, la profession du père et celle de la mère. Pour pouvoir relier les réponses du questionnaire au focus group, nous avons décidé d'assigner à chaque élève un identifiant. Cette section permet donc de récolter les données socio-démographiques de l'élève, contribuant à répondre aux hypothèses 1 et 3.

La deuxième section intitulée « Sclolarité » comporte 7 questions : la moyenne au premier trimestre en mathématiques et en général, le redoublement, le groupe de niveau et le type de groupe, puis deux dernières questions concernant son groupe d'amis, le niveau scolaire et le genre. Cette section contribue à répondre aux hypothèses 1 et 2.

La troisième section intitulée « Le sentiment d'efficacité personnelle » regroupe le sentiment d'efficacité personnelle : académique, en mathématiques (hypothèse 1), dans l'utilisation des ressources sociales, dans l'apprentissage autorégulé et social. Le SEP est mesuré par une échelle de Likert en quatre modalités : pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord. Les élèves doivent indiquer leur capacité à maîtriser une tâche en se positionnant. C'est un choix volontaire afin d'éviter la neutralité. Nous avons réuni les questions en 3 tableaux : le premier tableau mesure le SEP académique (par rapport au niveau académique de l'élève), le second mesure le SEP en mathématique (tâches précises en mathématiques) et enfin le dernier tableau mesure le SEP dans l'utilisation des ressources sociales (demander de l'aide), dans l'apprentissage autorégulé (l'organisation et la concentration) et social (se lier d'amitié avec les élèves).

Nous nous sommes inspiré du questionnaire créé par Bandura pour créer le SEP académique (Bandura, 2006), par exemple nous avons proposé « Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en français » et ceci pour toutes les matières scolaires enseignées en cinquième, il y a donc 11 phrases affirmatives.

Concernant le SEP en mathématiques, c'est nous même qui avons créé les questions. D'autres chercheurs ont également pris la liberté d'approfondir les questions proposées par Bandura, notamment la recherche de Bressoux et al. (2011) où des items ont été créés

spécifiquement pour le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et adaptés au contexte français et à l'école primaire, tels que « Je peux résoudre des exercices de numération » ou « J'arrive à convertir des centimètres en mètres (mesure) ». Nous n'avons pas utilisé ces items étant donné que nous interrogeons les élèves du secondaire, et non du primaire. Ainsi, nous avons débuté par la même formulation que Bandura « Je suis capable », puis nous avons ajouté une compétence censée acquise en début de cinquième établi par le Ministère de l'Éducation nationale. On s'est inspiré de la formulation des questions des tests proposés en début d'année scolaire, le test spécifique des automatismes et le test spécifique à la résolution de problèmes qui concerne les nombres, les calculs, les grandeurs et les mesures (Andreu, 2025 ; De Monestrol, 2025). Par exemple, nous avons proposé « Je suis capable de décomposer le nombre 4 652 en unités, dizaines, centaines et milliers ». Nous avons fait le choix, suite au pré-test, de donner un exemple de décomposition d'un nombre pour que les élèves sachent explicitement ce que signifie la décomposition d'un nombre.

Enfin, le dernier tableau qui concentre le SEP dans l'utilisation des ressources sociales, dans l'apprentissage autorégulé et social, nous nous sommes aussi inspiré du questionnaire créé par Bandura (Bandura, 2006). Par exemple pour le SEP dans l'utilisation des ressources sociales, une des propositions est « Je suis capable de demander de l'aide à des enseignants·es lorsque je suis bloqué·e dans mon travail », pour le SEP dans l'apprentissage autorégulé, nous avons proposé « Je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone », enfin pour le SEP social, nous avons proposé « Je suis capable de travailler avec mes amis·es ».

Enfin, la dernière section regroupe une seule question pour demander s'ils sont volontaires pour discuter à nouveau de ce sujet avec leur groupe d'amis. Notre questionnaire étant décrit et ajouté en annexe, passons désormais à la construction de notre grille du focus group.

#### **4.2. La grille du focus group**

La grille d'entretien regroupe deux thématiques principales : le groupe d'amis et la comparaison scolaire entre amis. Ces thématiques ont été construites en amont de l'analyse des résultats quantitatifs puis modifiées suite à celles-ci pour approfondir certaines analyses.

« Le caractère imbriqué des échantillons présente en effet plusieurs avantages. Dans les protocoles séquentiels à visée explicative, les données et les résultats quantitatifs informent par exemple l'élaboration du guide d'entretien, fournissant des pistes d'approfondissement ou d'interprétation des résultats (Ivankova *et al.*, 2006). Les réponses aux questionnaires permettent non seulement de préparer les entretiens et les thèmes abordés, mais fournissent en outre des informations complémentaires à mobiliser, en entretien, et au moment de l'analyse des cas. » (Tucci, Peyrin, et Plessz, 2024).

Pour débiter l'entretien, on demande à chacun de présenter un de leurs amis dans le groupe. Le choix de l'ami et les informations présentées nous donnent une indication sur les liens dans le groupe. Nous faisons ce choix de présentation plutôt que la présentation individuelle pour qu'ils soient à l'aise pendant l'entretien et entamer une discussion entre eux plutôt qu'entre le chercheur et le groupe d'amis.

Ensuite, on aborde la première thématique de notre focus group, le groupe d'amis. Cette thématique regroupe plusieurs questions au sujet de : la façon dont leur groupe d'amis s'est construit, où ils se fréquentent, la fréquence, le contenu de leur interaction, la composition genrée du groupe, et enfin sur les bénéfices d'avoir un ami et d'être intégré dans un groupe. Toutes ces questions vont nous permettre d'appréhender les liens d'amitié et leur contenu.

Ensuite, on pose des questions liées à l'expérience vicariante. Cette thématique regroupe plusieurs questions au sujet de : l'interprétation individuelle de leur note (indiquée dans le questionnaire) dans un environnement où ils sont entourés de leurs amis, la comparaison des notes (général et en mathématiques) dans le groupe d'amis, l'influence de la comparaison des notes sur leur position scolaire relative dans le groupe, s'ils travaillent en groupe, s'ils sont en compétition, l'influence de ces pratiques comparatives sur leur comportement, et enfin la façon dont les enseignants les caractérisent.

Enfin, pour terminer le focus group, nous posons une dernière question « Il y a t'il quelque chose que vous voulez ajouter au sujet de votre groupe d'amis ou sur la discussion que nous venons d'avoir ? », puis nous les remercions pour cet échange. Toutes ces questions révèlent s'il existe des comparaisons au sein du groupe d'amis et d'appréhender les types de comparaisons pouvant expliquer le sentiment d'efficacité personnelle.



### 4.3. La passation

Précédemment, nous avons présenté notre planning de recherche. Nous réalisons la passation de cette méthodologie mixte de janvier à mars. Nous interrogeons les cinquièmes volontaires de quatre établissements. Toutefois, les participants au focus group sont moins nombreux. C'est un sous-échantillon du questionnaire pour des raisons de faisabilité due aux contraintes de temps du mémoire. Une étape préalable et indispensable à la passation est le consentement des parents d'élèves, les cinquièmes étant mineurs. Les parents et les élèves peuvent choisir de ne pas participer aux deux méthodes, de participer aux deux ou encore de choisir uniquement le questionnaire, l'inverse n'étant pas proposé. Pour obtenir le consentement libre et éclairé des élèves et des parents, la recherche est présentée et nous rappelons que les élèves ont le droit de rétraction à tout moment de l'enquête.

Le questionnaire est au format papier. Grâce au pré-test, le temps de réponse est estimé entre 10 et 15 minutes. Pour autant, une heure est consacrée à la passation du questionnaire durant laquelle nous sommes présents pour bien expliquer les consignes et répondre aux possibles questions. Un enseignant nous accompagne lors de la passation, une demande faite par les établissements que nous avons acceptée. Une fois les identifiants distribués, les élèves répondent aux questionnaires. Nous présentons et expliquons chaque question une par une, en laissant un temps dédié aux élèves pour répondre à chacune d'entre elles avant de passer à la suivante. Ceci évite les questions à répétition puisque chacun est au même rythme et écoute les réponses données aux possibles interrogations d'autres élèves. Aussi, nous rappelons tout au long de la passation que le questionnaire est anonyme, qu'aucun enseignant n'y a accès, qu'il ne s'agit pas d'une évaluation, qu'il n'existe ni bonnes ni mauvaises réponses et qu'aucun jugement n'est porté, afin d'encourager des réponses sincères. Lorsque le questionnaire est terminé, nous les récoltons puis nous les analysons notamment pour connaître les volontaires pour l'étape suivante, le focus group. Nous transmettons les personnes volontaires aux établissements pour que les élèves s'organisent avec leur groupe d'amis et qu'ils organisent un horaire consacré aux focus groups. Seuls deux établissements ont fait un retour mentionnant le réseau d'amitié des cinquièmes volontaires. Toutefois, pour des raisons de faisabilité, l'ensemble des focus groups ne peut pas être réalisé. Dans ce cas, seule la composition de leur groupe d'amis est recueillie, sans qu'un entretien ne soit mené par la suite. Cet entretien collectif est enregistré pour pouvoir le

retranscrire, l'analyser et être pleinement présent lors de l'entretien face aux enquêtés. D'ailleurs, une seconde personne est présente pour accompagner l'enquêteur. Le focus group se déroule au sein de l'établissement. Le pré-test indique une durée supérieure à une heure, dans la mesure où plusieurs individus sont interrogés au cours d'un même entretien. Toutefois, la recherche doit s'adapter aux contraintes du terrain, les emplois du temps au collège étant organisés en séance d'une heure. Ainsi, la durée des entretiens n'excède pas une heure.

Pour conclure ce chapitre, nous avons construit une méthodologie mixte adaptée aux exigences de notre problématique. Le questionnaire, administré aux cinquièmes dans quatre établissements publics de l'académie de Dijon, permet de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle selon trois dimensions (académique, en mathématiques et dans l'utilisation des ressources, l'apprentissage autorégulé et social) et de recueillir les caractéristiques individuelles et perçues du groupe d'amis. Les focus groups, menés auprès des élèves volontaires, viennent compléter cette mesure quantitative en donnant accès aux représentations des élèves, aux dynamiques relationnelles au sein des groupes et aux pratiques concrètes de comparaison scolaire qui structurent l'expérience vicariante. La combinaison de ces deux méthodes s'inscrit dans le cadre du modèle séquentiel explicatif. Cette méthodologie présente toutefois plusieurs limites que nous tenons à expliciter dès à présent. La taille du sous-échantillon ayant participé au focus groups est limitée, ce qui invite à interpréter avec prudence les analyses fondées sur cette base de données. Les contraintes du terrain, notamment les emplois du temps des collèges organisés en séances d'une heure, ont également limité le contenu des focus groups.

## **5. Éthique**

Martineau (2007) définit l'éthique en recherche scientifique « comme étant l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur ». Selon ce chercheur, il y a trois principes fondamentaux : « le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet, le respect de la vie privée et de la confidentialité ». Ces principes rappellent ceux de Belmont (1974) : « les principes du respect de la personne, la bienfaisance et la justice ». Ce rapport constitue la ligne de conduite des chercheurs. Le questionnement éthique suivra celui de la temporalité de la recherche : avant, pendant et après la recherche. Une première partie est consacrée à la production de l'ignorance. La

seconde concerne la recherche sur le terrain : le consentement des individus, la négociation du terrain, le contexte du focus group et l'anonymat. Enfin, nous aborderons la restitution des résultats.

### **5.1. Le sujet de la recherche : une production de l'ignorance ?**

Robert Proctor invite à nous interroger sur la production de l'ignorance, aussi nommée l'agnetologie. À travers l'exemple du tabac, il démontre comment cette industrie a produit intentionnellement de l'ignorance. Certains acteurs peuvent faire le choix de mettre en avant une dimension seulement des résultats d'une recherche, cachant les autres dimensions voire en les supprimant. Il est possible aussi de discréditer les autres recherches documentant des résultats contrastés. La production de l'ignorance peut aussi être non intentionnelle. Ce sujet peut se transposer dans les sciences humaines et sociales. Girel (2017) explique qu'« il n'est pas possible d'explorer tous les fronts de la recherche en même temps, et les progrès dans un champ se paient parfois d'un retrait d'autres champs ». Un chercheur étudie un sujet dans une perspective particulière, préférant une option et en abandonnant une autre. Un objet d'étude peut être appréhendé par une diversité d'approches. Dans notre recherche, nous étudions le groupe de pairs, en tant qu'amis. Or, en étudiant une dimension des pairs, nous en invisibilisons une autre, ceux qui ne sont pas dans un groupe d'amis. Pour tenter de révéler les « mécanismes mêmes de production, intentionnelle ou non, d'ignorance », Girel (2017) explique qu'il faut accepter « de mettre au cœur de l'analyse de la connaissance le processus de l'enquête, par laquelle la connaissance est produite ». Notre recherche doit être réalisée en deux ans, chacune des années étant consacrée à la partie théorique puis empirique. Elle n'est pas financée mais elle est orientée dans l'objectif d'obtenir un diplôme. Ce dernier n'influence pas pour autant la significativité des résultats. Nous les révélons qu'ils le soient ou non. Afin que cette recherche puisse se réaliser dans le temps imparti, nous choisissons une dimension spécifique des pairs, à une échelle infra-classe et particulièrement les amitiés réciproques. De ce fait, la question porte moins sur la non affiliation que la composition de celle-ci. Ce choix invisibilise les dynamiques et les pratiques de non affiliation. Proctor et Schiebinger (2008) nous conduisent à nous poser une question centrale « comment devons-nous considérer la « matière manquante », la connaissance encore inconnue ? ». Nous ne pouvons pas ignorer le fait que les élèves ne sont pas tous intégrés dans un groupe d'amis. De ce fait, nous n'entendons pas construire entièrement le réseau des cinquièmes des établissements enquêtés, seulement une dimension.

## **5.2. Le consentement**

L'Unicef (2024) réalise un recueil à propos de la recherche éthique impliquant des enfants « Ethical Research Involving Children » (ERIC). C'est un guide qui oriente les chercheurs tout au long du processus de la recherche à propos des pratiques éthiques. Dans notre étude, nous interrogeons une population particulière, les élèves de cinquième, donc des mineurs. Une première question est alors : comment accéder à cette population dans le domaine scolaire ? Nous avons d'abord contacté les établissements, réalisé des entretiens avec la direction et conclu sur la mise en place de la recherche. Nous avons adressé une note d'information aux parents au sujet de la recherche : la présentation de la chercheuse, du laboratoire, des thématiques de la recherche, la méthodologie et sa durée, le volontariat, l'anonymat, la possibilité d'une demande de restitution des résultats. Notre adresse mail étant inscrite pour toute autre question. Cette note est relayée par l'établissement. Nous ne savons pas si des informations supplémentaires ont été adressées aux parents et si les élèves ont pu être tenus informés. Nous obtenons ainsi le consentement des établissements et des parents avant de pouvoir accéder à celui des élèves. Lors de la passation du questionnaire, qui se déroule en classe avec un enseignant, nous rappelons aux élèves les informations concernant la recherche : la présentation de la chercheuse, des thématiques de la recherche, la méthodologie et sa durée, le volontariat (questionnaire et / ou focus group), la possibilité de ne pas répondre à toutes les questions, l'anonymat, le fait que ce n'est pas une évaluation, qu'il n'y a pas de réponse attendue, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, aucune personne mis à part la chercheuse ne peut accéder aux réponses du questionnaire, et la possibilité d'une demande de restitution des résultats. L'objectif étant de ne pas contraindre leur participation même si l'établissement et leurs parents ont consenti à celle-ci.

## **5.3. La négociation du terrain**

Le déroulement de l'enquête a été convenu avec la direction de chaque établissement. La passation du questionnaire s'est déroulée au sein de chaque classe, avec un personnel de l'établissement, le plus souvent un enseignant pendant un cours ou avec un surveillant pendant les heures de permanence. Une durée d'une heure maximum a été convenue. Nous n'avons pas toujours eu l'occasion de discuter de la recherche en question avec ces derniers ce qui a pu influencer la passation. Pyer et Campbell (2013) expliquent « comment leur

implication peut soulever des défis éthiques, influencer le processus de recherche et, finalement, affecter les données recueillies ». Ceci a pu être le cas lorsqu'un élève ne se souvenait plus de la formule du volume pour pouvoir dire s'il se sentait capable de résoudre une tâche en mathématiques. Un enseignant est alors intervenu pour résoudre avec lui cette tâche. De ce fait, cette intervention a biaisé la réponse de l'élève. L'implication d'« autres » a une nouvelle fois suscité des difficultés lors de la mise en place des focus groups. Certains personnels de l'établissement voulaient assister à ces derniers, pour assurer la sécurité des élèves. Ceci interroge « un principe fondamental des bonnes pratiques éthiques [qui] consiste à négocier les limites de la confidentialité et de l'anonymat dans le processus de recherche ». La négociation avec les acteurs du terrain a été nécessaire pour pouvoir effectuer et assurer la confidentialité et l'anonymat des répondants. Ceci a une influence sur le contexte de l'enquête et de la relation de confiance entre la chercheuse et les élèves. Barbot (2012) affirme que « le cadre de l'entretien et plus particulièrement le lieu et le moment de la rencontre influent en effet sur la relation qui va s'établir entre l'enquêteur et l'enquêté et donc sur la nature des matériaux recueillis ». D'autant plus, que Martineau (2007) explique que « la recherche qualitative, dans son ensemble, appelle une certaine posture « constructiviste » où le savoir naît du dialogue, de la co-construction et de la prise en compte des représentations des acteurs qui ne sont pas vus comme des « idiots culturels » ».

#### **5.4. Le contexte du focus groups**

Les focus groups ont été réalisés dans un même établissement, dans une salle du CDI. Seule la chercheuse, l'observateur et les enquêtés étaient présents. Nous avons demandé une nouvelle fois s'ils étaient volontaires en leur rappelant tous les éléments de la recherche. L'entretien est enregistré s'ils y consentent. Nous leur expliquons que c'est pour être pleinement présent pendant le focus group, que mise à part la chercheuse personne d'autre n'y aura accès et qu'il sera supprimé une fois la retranscription réalisée (Barbot 2012). Cette discussion est guidée par une grille de questions, regroupées en deux thématiques. Afin d'éviter la succession de questions et d'avoir l'effet des questions - réponses, nous posons au départ une question large qui invite le groupe à discuter entre eux (Beaud, 1996 ; Barbot 2012). Les élèves ne se présentent pas individuellement, mais plutôt leur ami. Ceci instaure une dynamique dans le focus group. Il démarre par une question simple, sans bonne ou mauvaise réponse. Pour instaurer une relation de confiance, nous tentons de ne pas exercer d'autorité sur les élèves comme un enseignant pourrait le faire en classe (Perronet, 2015).

Ainsi, lorsqu'ils décident de se lever et de ramper tout autour de la table pendant le focus group ou lorsqu'ils expliquent tricher, nous n'en tenons pas rigueur. Les enquêtés se sentent suffisamment en confiance pour nous partager ces éléments. Beaud (1996) explique que « l'enquêté, mis en confiance, se laisse progressivement aller et retrouve son registre ordinaire de langage ». Perronet (2015) ajoute à la posture du chercheur, qu'il doit « trouver un équilibre entre les groupes (enfants/adultes) afin de « ne pas prétendre ne pas être “plus qu'un enfant”, mais s'efforcer de devenir, le temps d'une enquête, “moins qu'un adulte” » (Lignier, 2008, p. 23) ». Enfin, lorsque l'entretien touche à sa fin, nous les prévenons afin qu'ils puissent ajouter chacun leur tour un dernier élément pour conclure cette discussion. Ce sont ces « derniers moments souvent les plus riches, les plus personnels - tout se passe comme si l'enquêté, sentant approcher la fin de l'échange, ressentait le besoin de se confier, de révéler au dernier moment des choses qu'il aurait par la suite regretté de ne pas avoir dites » (Beaud, 1996).

### **5.5. L'anonymat**

Nous devons garantir l'anonymat des participants à chaque étape de la recherche. Nous réalisons une méthode mixte, les analyses se complétant. De ce fait, nous avons créé des identifiants pour relier les deux méthodes. Les élèves inscrivent l'identifiant donné sur leur questionnaire papier. S'ils indiquent être volontaires pour la suite de la recherche, nous les contactons via les établissements pour construire leur réseau d'amitié. Enfin, le focus group se réalise. Les noms des individus reliés aux identifiants sont alors détruits ainsi que l'enregistrement audio des focus groups. Lors de la retranscription, la chercheuse a pris toutes les précautions nécessaires pour garantir la confidentialité des données, par exemple nous avons remplacé l'information par [nom de l'établissement / enseignant / ami].

### **5.6. Restitution des résultats**

« Il est habituel de considérer que le périmètre d'une recherche commence à l'enquête exploratoire et s'arrête à la production de résultats. Pourtant, l'étape de *restitution* des résultats (partiels et finaux) aux acteurs auprès et à propos desquels des investigations empiriques ont été conduites, est apparue déterminante dans le processus même de l'enquête (Bergier, 2001 ; Albero, Linard, Robin, 2009) et, plus largement, pour l'ensemble de la démarche mise en œuvre » (Bedin et Aussel, 2022). L'Unicef (2024) invite à nous poser une

nouvelle question : « Comment les résultats de la recherche seront-ils diffusés parmi les enfants, les autres intervenants et le public en général ? ». La direction de certains établissements nous a demandé de présenter les résultats de cette recherche aux personnels de l'établissement et aux élèves. Ceci indique une éventuelle appropriation des résultats par les acteurs sociaux du terrain de recherche. Cette demande nous amène aussi à interroger la « recevabilité sociale » de notre étude (Bedin et Aussel, 2022). Nous devons être prudents quant au « passage et [à] la *traduction* (Callon, 1989) entre le monde des SEF et celui de l'action (décisionnelle, ingénierique, pédagogique, technique) ». La structure de la restitution, le fond, la forme et les résultats communiqués, doivent être réfléchis.

## **Chapitre 3. Résultats**

Le cadre théorique et la méthodologie de cette recherche ayant été présentés, il est désormais possible d'exposer les résultats. Dans une première partie, l'échantillon sera décrit à l'aide de statistiques descriptives. Dans une seconde partie, les analyses statistiques et qualitatives mobilisées pour tester les hypothèses seront présentées. Cette partie sera répartie en trois sections correspondant aux 3 hypothèses, qui sont, pour rappel, les suivantes : La composition genrée du groupe de pairs, lorsqu'elle est majoritairement constituée de filles, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles ; La comparaison scolaire ascendante au sein du groupe de pairs influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, en particulier pour les élèves ayant des notes faibles / moyennes ; La composition sociale du groupe de pairs, lorsqu'elle est favorisée, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, ayant une PCS défavorisée.

### **1. Analyse descriptive de l'échantillon**

Passons en revue l'ensemble des statistiques descriptives afin de décrire l'échantillon de cette recherche. Commençons par décrire les caractéristiques individuelles relevées par le questionnaire, puis la composition des groupes de pairs, recueillies à la fois par le questionnaire et les focus groups.

#### **1.1. Caractéristiques individuelles des élèves**

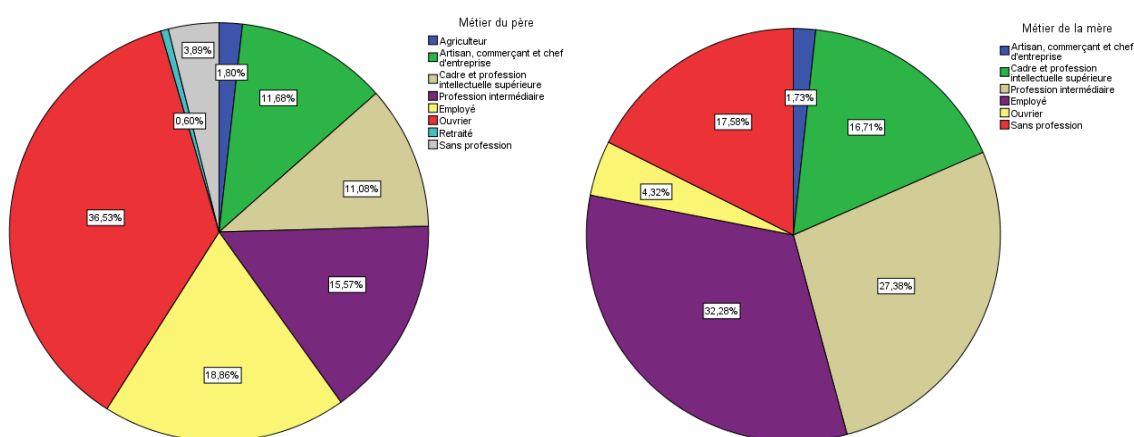
Les individus composant notre échantillon sont des cinquièmes répartis dans 17 classes, au sein de 4 établissements publics. Ces collèges se situent dans l'académie de Dijon, et plus précisément dans le département de la Côte d'Or. 418 élèves ont répondu au questionnaire.

Les élèves ont en moyenne entre 12 et 13 ans, seuls 8 % ont redoublé et ont ainsi un an de plus. Notre échantillon est mixte, 49 % (n = 203) des élèves sont des filles. À propos des résultats scolaires, les cinquièmes ont inscrit leur note du premier trimestre ou du premier semestre, selon les établissements. Au premier trimestre (ou semestre), ils ont en moyenne

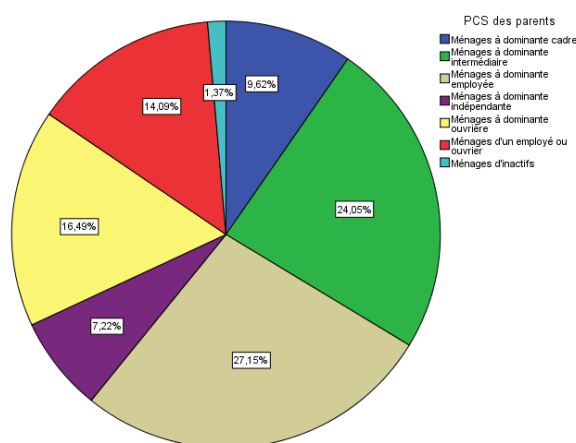


14,2 de moyenne générale, avec un écart-type de 2,7. Les garçons ont en moyenne 13,76 et les filles 14,58. Ils ont 13,6 de moyenne en mathématiques, avec un écart-type de 3,7. Les garçons ont en moyenne 13,79 et les filles 13,43.

Concernant les métiers des parents, il y a eu beaucoup de non-réponses (père : 20 %, n = 84 ; mère : 17 %, n = 71). Ceci s'explique par le fait que les élèves ne connaissent pas du tout le métier ou ne connaissent pas l'intitulé du métier. C'est souvent le lieu qui est uniquement mentionné. Deux établissements ont partagé la fiche des métiers des parents afin de compléter les réponses des élèves. Lors des analyses, on ne prend pas en compte les réponses incomplètes. À propos du métier du père, il y a une surreprésentation des employés (18,86 %, n = 63) et des ouvriers (36,53 %, n = 122). Tandis que pour le métier de la mère, il y a une surreprésentation des professions intermédiaires (27,38 %, n = 95) et des employés (32,28 %, n = 112). D'ailleurs, il y a davantage de mères sans profession (17,58 %, n = 61), que de pères sans profession (3,89 %, n = 13). Cette surreprésentation des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) à dominante employée, ouvrière et profession intermédiaire, indique une surreprésentation des PCS défavorisées. Nous n'avons pas pu catégoriser en trois parties les PCS (défavorisées, intermédiaires et favorisées) dû au nombre élevé de PCS défavorisées. Ainsi, les catégories : agriculteur, artisan, commerçant et chef d'entreprise, cadre et profession intellectuelle supérieure et profession intermédiaire, sont regroupées dans la catégorie PCS favorisées. Les catégories : employé, ouvrier, retraité et sans profession, sont regroupés dans la catégorie PCS défavorisées. Ce qui donne 60 % de PCS défavorisées du côté du père et à 54 % du côté de la mère.



Afin d'avoir une représentation commune du métier des parents, nous analysons aussi la PCS du ménage (Amossé, Cayouette-Remblière, 2022). En reprenant cette nomenclature, le nombre de réponses manquantes s'accroît (30 %, n = 127) étant donné qu'il suffit d'une non-réponse d'un parent pour ne pas prendre en compte celui du parent 2. En reprenant la même catégorisation des PCS favorisées et défavorisées, il y a 59,1 % de PCS défavorisées.



Au sujet du sentiment d'efficacité personnelle, trois scores sont mobilisés. Le SEP académique comprend 11 items, pour un score maximal de 33. Les élèves obtiennent en moyenne un score de 22, avec un écart-type de 5,6. 84,2 % (n = 352) des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables d'apprendre leurs leçons. Le SEP en mathématiques se compose de 16 items, pour un score maximal de 48. Les élèves ont en moyenne un score qui s'élève à 36, avec un écart-type de 8,7. 90,6 % (n = 378) des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables de réussir les tâches en mathématiques proposées. Enfin, le SEP relatif à l'utilisation des ressources, à l'apprentissage autorégulé et social comprend 12 items, pour un score maximal de 36. Les élèves ont en moyenne un score de 28, avec un écart-type de 5,3. 94 % (n = 392) des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables de réaliser les tâches proposées. Enfin, chacun de ces trois scores est lié statistiquement par un lien positif et significatif.

## 1.2. Composition et structure des groupes de pairs

37,3 % des élèves étaient volontaires (n = 156) pour réaliser des focus groups avec leur groupe d'amis (dont 61 % de filles, n = 95). Seuls deux établissements ont fait un retour mentionnant le réseau d'amitié des cinquièmes volontaires : 50% (n = 31) des cinquièmes

ayant répondu au questionnaire du collège n°1 et environ 20% (n = 14) dans le collège n°2. En raison d'un plus grand échantillon, nous avons créé uniquement des sociogrammes pour le premier établissement. Ces graphs permettent de visualiser le réseau des amitiés déclarées par les élèves de trois classes de cinquième. Aussi pour des raisons de délais, nous réalisons uniquement les focus groups dans cet établissement. De nombreux focus groups ont été organisés. Toutefois, certains n'ont pas pu être tenus en raison de problèmes d'organisation, de parents non volontaires ou de situations où les parents et l'élève étaient volontaires mais le jour de l'entretien collectif, l'élève était absent. De ce fait, 5 focus groups ont été réalisés. Au départ, il était prévu qu'il y ait 18 personnes, seulement il y a eu 3 absents. Ainsi, il y a eu un groupe de deux personnes, trois groupes de trois personnes et un groupe de quatre personnes.

| Enquête | Date       | Durée    | Genre |
|---------|------------|----------|-------|
| 2       | 04/03/2026 | 41:34:00 | F     |
| 3       | 10/03/2026 | 46:03:00 | G     |
| 4       | 11/03/2026 | 52:31:00 | F     |
| 3       | 11/03/2026 | 52:03:00 | G     |
| 3       | 23/03/2026 | 48:08:00 | F     |

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des caractéristiques de l'échantillon et de visualiser le réseau des amitiés déclarées, plusieurs graphs ont été élaborés en se focalisant sur un établissement. Nous l'avons expliqué précédemment, le choix de cet établissement est en raison de sa taille, représentant 50% (n = 31) des cinquièmes dans cet établissement ayant répondu au questionnaire. Chaque graph étudie une variable : la classe, le genre, la moyenne générale, la PCS des parents, les types de comparaisons scolaires, le sentiment d'efficacité académique, en mathématiques et dans l'utilisation des ressources sociales, dans l'apprentissage autorégulé et social. Chacun de ces graphs sera présenté tout au long de la discussion afin de visualiser la composition du groupe de pairs dans ce collège. Présentons dans un premier temps les relations amicales au sein des classes de cinquièmes.

Réseau d'amitié inter et intra classe pour l'établissement 1 (n = 31)

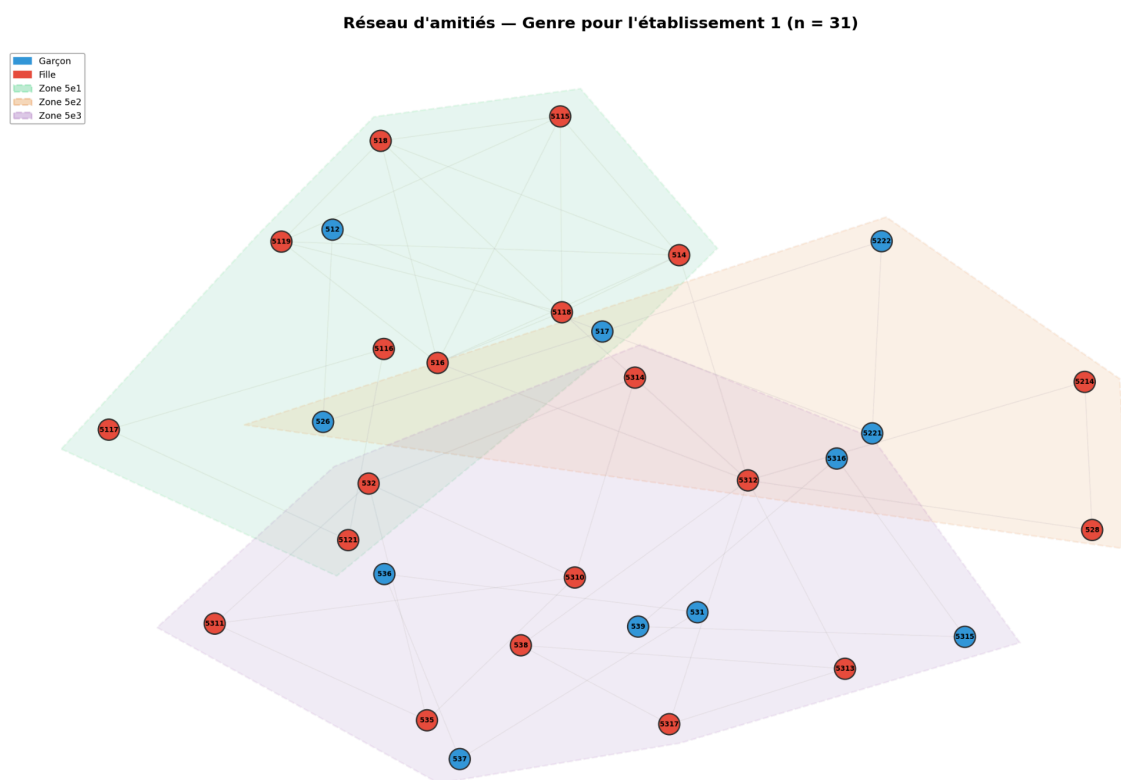
The graph displays 31 nodes, each labeled with a number (e.g., 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000). The nodes are connected by edges, forming a complex network. The nodes are colored by zone: green for 5e1, orange for 5e2, and purple for 5e3. The graph shows a complex web of connections, with many edges within zones and some between zones.

En définitive, ce sociogramme représente 31 cinquièmes répartis dans trois classes (classe 1 : 11 individus, classe 2 : 5 individus, classe 3 : 15 individus). Il y a 12 groupes d'amis. Ils sont constitués par les élèves eux-mêmes et ce sont uniquement des amitiés réciproques. Nous pouvons remarquer que la plupart des amitiés se nouent au sein des classes. Seuls 4 groupes ont des amitiés inter-classes. En moyenne, les groupes sont constitués de 3 individus, formant des triades. D'ailleurs, aucune dyade n'est constituée. Ils sont maximum 4 individus par groupe. Certains individus peuvent se trouver dans plusieurs groupes, par exemple l'individu ayant le plus de liens est relié à 8 autres élèves. Enfin, on remarque qu'il y a davantage de participants ayant identifié leurs amis dans la classe n°3. C'est en particulier avec cette classe que nous réalisons les focus groups.

S'agissant du groupe d'amis, les caractéristiques prises en compte dans le questionnaire sont : la perception relative des notes du groupe d'amis (la comparaison scolaire) et le sexe du groupe d'amis. Les notes individuelles et la PCS des parents de chaque élève sont recueillies dans le questionnaire puis attribuées à chaque ami déclaré dans le réseau. Étant donné qu'on ne demande pas à chaque élève de mentionner ces données pour chacune de leur amitié. De ce fait, la composition académique et sociale du groupe de pairs est uniquement disponible pour un sous-échantillon.

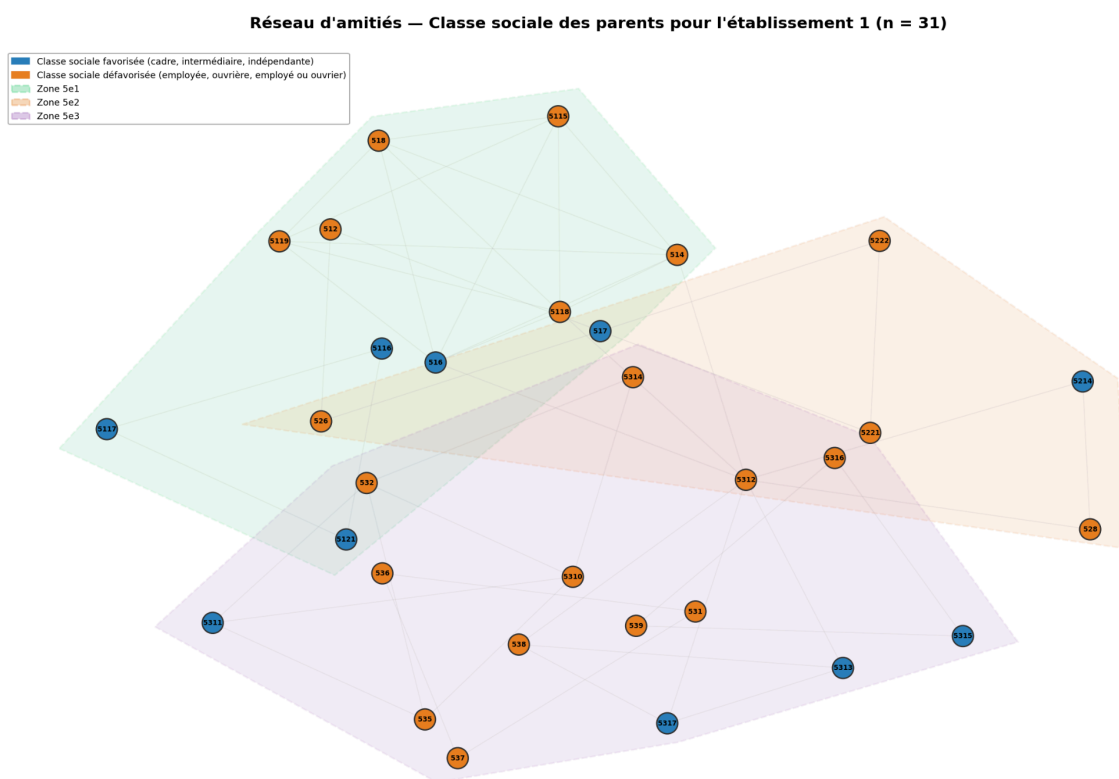
À propos du sexe du groupe d'amis, les amitiés sont bien distinctes : 23,91 % (n = 99) des élèves choisissent uniquement des garçons et 25,12 % (n = 104) choisissent uniquement des filles. Seulement, 11,35 % (n = 47) optent pour une amitié mixte. On peut aussi l'apercevoir sur le graph n°2. Le niveau de cinquième est pourtant composé de 57% de filles : la première classe regroupe 47% de filles, la seconde 62% et la dernière 60%. Toutefois, on peut remarquer que la composition du groupe de pairs est relativement homogène.

Graph 2. Réseau d'amitiés : genre pour l'établissement n°1 (n = 31). (Généré par l'IA Claude)



Concernant la composition académique du groupe d'amis, grâce au focus group nous avons pu l'obtenir. Nous avons décrit notre échantillon qui comprend 59,1 % d'élèves d'origine sociale défavorisée. Toutes les classes sont d'origine sociale défavorisée (cf. graph 3). À la suite de cette description, on peut se demander si le groupe d'amis est aussi caractérisé par une homophilie sociale ? C'est un élément que nous développerons dans les analyses statistiques.

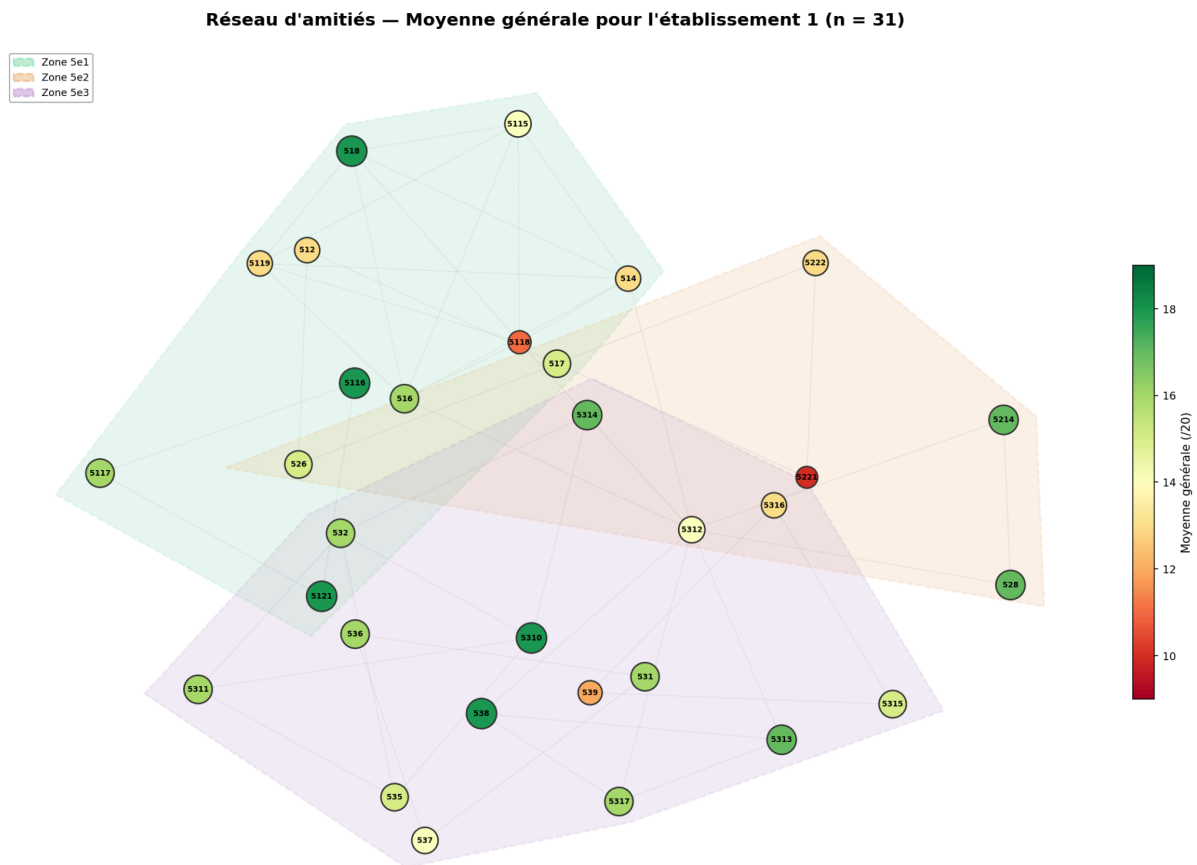
Graph 3. Réseau d'amitiés : classe sociale des parents pour l'établissement n°1 (n = 31).  
(Généré par l'IA Claude).



Concernant la composition académique du groupe d'amis, grâce au focus group nous avons pu l'obtenir. Le niveau scolaire des cinquièmes pour l'établissement 1 est en moyenne à 14 : la première classe a 14 de moyenne générale, la seconde 15 et la dernière 13 (cf. graph 4). La moyenne académique par groupe, sur un sous-échantillon de 45 personnes, est de 14,6 avec un écart-type de 1,6. Les amitiés se nouent essentiellement au sein d'une même classe, on peut s'apercevoir que cette moyenne est similaire à celle de la classe. À la suite de cette

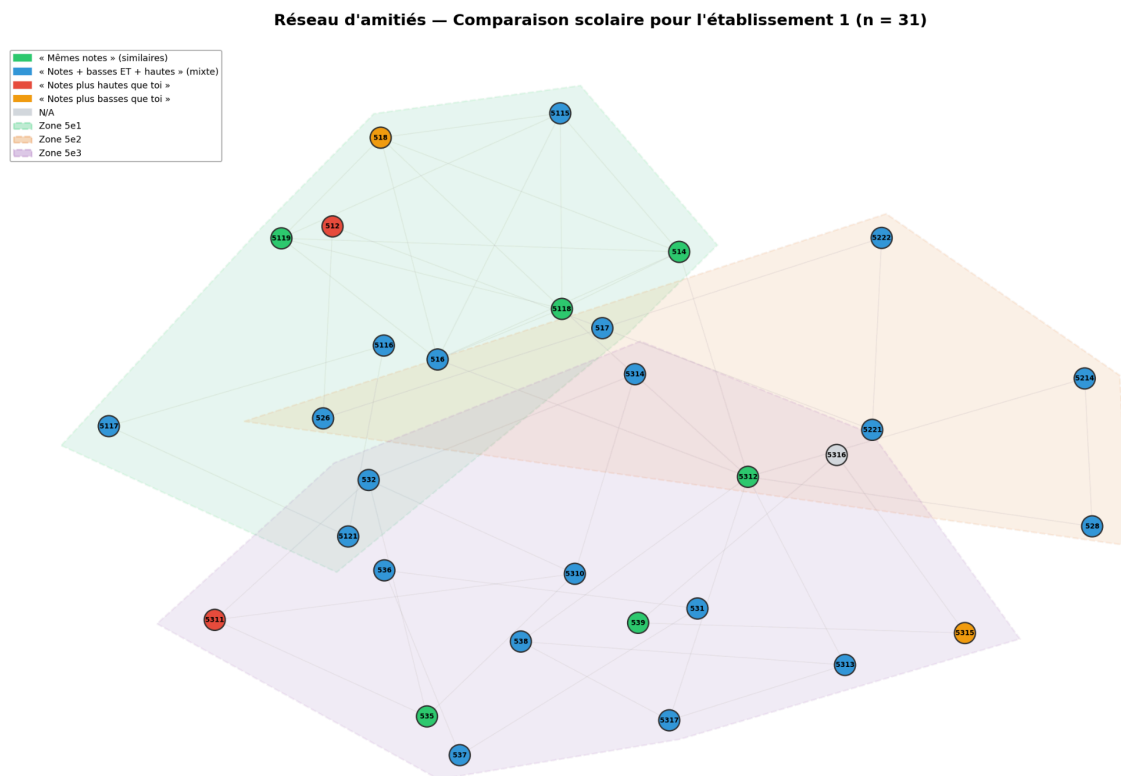
description, on peut se demander si le groupe d'amis est caractérisé par une homophilie académique ? C'est un élément que nous analyserons par la suite.

Graph 4. Réseau d'amitiés : moyenne générale pour l'établissement n°1 (n = 31). (Généré par l'IA Claude). (Généré par l'IA Claude).



Ensuite, la majorité des élèves (52,74 %, n = 212) perçoit les résultats scolaires de leur groupe d'amis comme hétérogènes, sans se situer dans une catégorie précise. Une partie des élèves adopte néanmoins un positionnement plus défini : 23,13 % (n = 93) estiment avoir un niveau équivalent à celui de leurs pairs ce qui correspond à une comparaison similaire ; 15,17% (n = 61) considèrent que leurs amis obtiennent de meilleurs résultats, ce qui relève d'une comparaison ascendante ; à l'inverse, 8,96 % (n = 36) pensent que leurs amis ont des performances inférieures, correspond à une comparaison descendante, configuration qui demeure marginale. Nous pouvons retrouver ces résultats visuellement sur le graph 5.

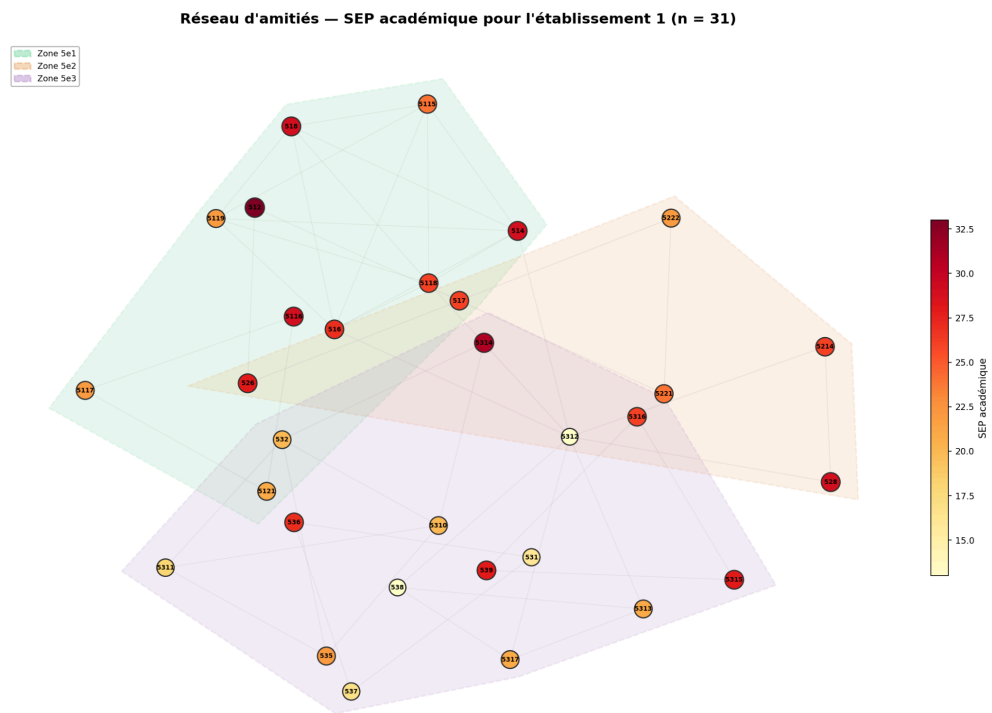
Graph 5. Réseau d'amitiés : comparaison scolaire pour l'établissement n°1 (n = 31). (Généré par l'IA Claude).



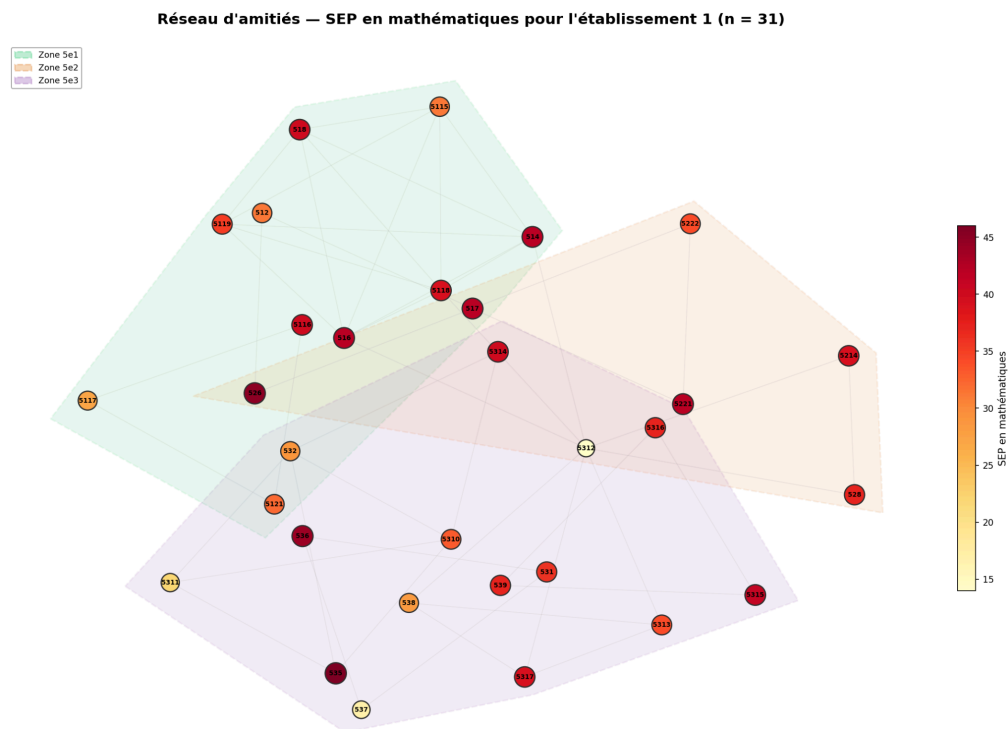
Enfin, lorsqu'on observe la composition du groupe d'amis à travers les scores du sentiment d'efficacité personnelle, on peut se demander si le groupe est aussi caractérisé par une homophilie (cf. graph 6, graph 7, graph 8). 94 % (n = 46) des élèves qui se sentent capables d'apprendre leurs leçons facilement sont également dans un groupe d'amis se sentant capable. 94 % (n = 50) des élèves qui se sentent capables de réussir les tâches en mathématiques proposées sont également dans un groupe d'amis se déclarant capables. 100 % (n = 57) des élèves qui se sentent capables de réussir les tâches proposées sont également dans un groupe d'amis se sentant capables. Toutefois, il faut interpréter prudemment les résultats étant donné la proportion élevée d'élèves déclarant être capable de réussir.



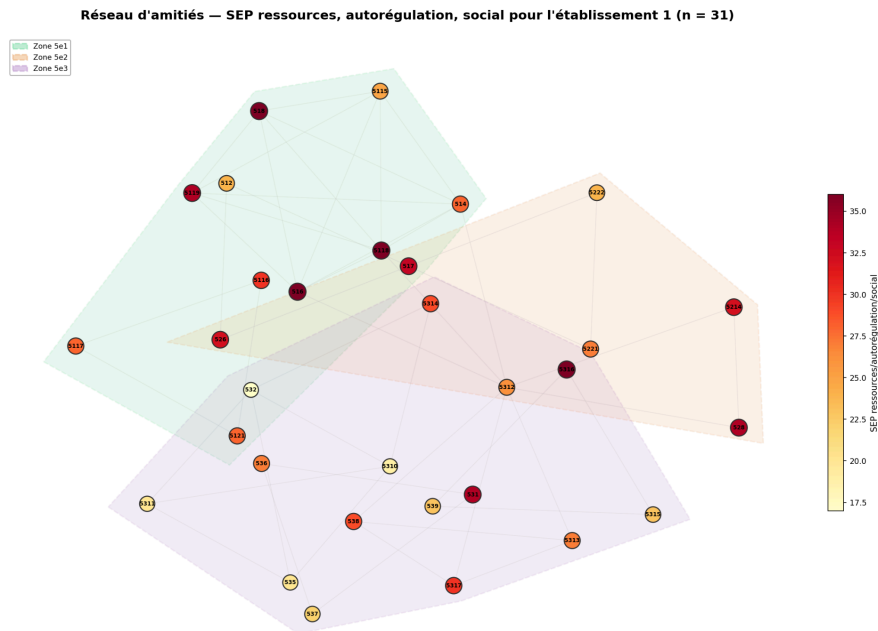
Graph 6. Réseau d'amitiés : SEP académique pour l'établissement n°1 (n = 31). (Généré par l'IA Claude).



Graph 7. Réseau d'amitiés : SEP maths pour l'établissement n°1 (n = 31). (Généré par l'IA Claude).



Graph 8. Réseau d'amitiés : SEP dans l'utilisation des ressources sociales, dans l'apprentissage autorégulé et social pour l'établissement n°1 (n = 31). (Généré par l'IA Claude).



Une vue d'ensemble des caractéristiques de l'échantillon a ainsi été présentée à travers les statistiques descriptives. Il convient désormais d'examiner chacune de nos hypothèses, en mobilisant les analyses appropriées afin d'en tester la validité, des statistiques inférentielles et une analyse qualitative. Elle se découpe en trois chapitres correspondant aux trois hypothèses : la première étant sur le sexe de l'individu et du groupe d'amis, la seconde sur les notes de l'individu et du groupe d'amis et la comparaison scolaire, la dernière sur la classe sociale de l'individu et du groupe d'ami. Chaque hypothèse tente d'examiner son influence sur le sentiment d'efficacité personnelle.

## Chapitre 4. Hypothèse 1 : Composition genrée du groupe d'amis et SEP en mathématiques

Hypothèse 1 : La composition du groupe de pairs, lorsqu'elle est majoritairement constituée de filles, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles.

### 1. L'homophilie genrée dans le choix des amis

Dans la partie précédente, nous avons décrit notre échantillon qui comprend 49 % (n = 203) de filles indiquant une répartition relativement mixte. Lorsque nous croisons cette variable avec le sexe du groupe d'amis, en réalisant une corrélation associée au test du khi-2, il s'avère qu'elle est très significative (0,000). Ces résultats suggèrent l'existence d'une association entre le sexe de l'individu et celui de ses amis (cf. tableau 2). Parmi les garçons, 89 % (n = 186) ont surtout des amis garçons, 9,6 % (n = 20) ont un groupe d'amis mixte et seulement 1,4 % (n = 3) ont principalement des amis filles. En examinant plus en détail le groupe d'amis constitué de garçons, on observe que 47% (n = 99) des garçons sont amis uniquement avec des garçons et 42 % (n = 87) le sont majoritairement. Parmi les filles, 85 % (n = 172) ont essentiellement des amis filles, 13 % (n = 27) ont un groupe d'amis mixte et seulement 2 % (n = 4) ont principalement des amis garçons. En examinant plus en détail le groupe d'amis constitué de filles, on observe que 51 % (n = 103) des filles sont amies uniquement avec des filles et 34% (n = 69) le sont majoritairement. Cette corrélation nous indique que les groupes d'amis sont homogènes, se mélangeant très peu.

Tableau 2. Lien entre le sexe de l'individu et le sexe du groupe d'amis.

|                                         |        | Composition genrée du groupe d'amis |                             |                                  |                            |                       | Total |
|-----------------------------------------|--------|-------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------------|-------|
|                                         |        | Uniquement des garçons              | Majoritairement des garçons | Autant d'amis filles que garçons | Majoritairement des filles | Uniquement des filles |       |
| Sexe de l'élève                         | Garçon | 99                                  | 87                          | 20                               | 2                          | 1                     | 209   |
|                                         | Fille  | 0                                   | 4                           | 27                               | 69                         | 103                   | 203   |
| Total                                   |        | 99                                  | 91                          | 47                               | 71                         | 104                   | 412   |
| N                                       |        | 412                                 |                             |                                  |                            |                       |       |
| Khi-deux de Pearson                     |        | 338,994                             |                             |                                  |                            |                       |       |
| Signification asymptotique (bilatérale) |        | 0,000                               |                             |                                  |                            |                       |       |

Les résultats statistiques révèlent une forte homophilie genrée dans la composition des groupes d'amis. Les focus groups réalisés auprès des cinquièmes permettent d'éclairer ce constat. Comme nous l'avons dit précédemment, nous interrogeons principalement la classe n°3 (cf. Graph 9). Nous avons pu reconstituer les réseaux d'amitié de 15 élèves d'une classe de 20 élèves. Toutefois, seuls trois groupes d'amitiés ont pu être interrogés dans les focus groups. Un groupe d'amitié composé uniquement de filles d'une autre classe, du même établissement, complète notre analyse qualitative. Nous décidons de représenter dans les graphes suivant la classe plutôt qu'uniquement les groupes interrogés, afin de représenter les dynamiques au sein de la classe. À travers l'analyse qualitative des focus groups, nous tentons de comprendre les raisons de cette homophilie genrée.

Du côté des filles, nous avons interrogé des groupes exclusivement de filles. Dans un premier temps, les filles révèlent que « c'est bizarre » de fréquenter des garçons. Dans le cas où elles côtoieraient tout de même des garçons, elles ne joueraient pas avec eux mais discuteraient. Toutefois, les sujets de discussions diffèrent lors de la présence d'un garçon. Elles expliquent qu'elles ne font « pas confiance aux gars » car ils divulguent leurs secrets. Selon elles, ce sont seulement les filles qui gardent les secrets. Ce constat correspond aux résultats de Dejaiffe et Espinosa (2013) : exclusivement entourées de filles lors de leurs discussions, elles échangent des conversations plus intimes que les garçons. Les chercheurs décrivent que ceci « participe au développement de liens faibles entre garçons et de liens forts entre filles ». Notre premier constat est que la confiance entre amis est un critère de sélection et que celle-ci est (supposée) différenciée selon le genre. Ensuite, le second groupe de filles interrogées, dans la classe présentée (identifiant : 532, 535, 5310, 5311), ajoutent un autre élément. Le comportement des garçons ne correspond pas aux normes de leur groupe. Elles déclarent qu'ils sont « tous teubés » et « font les cassos ». Ce n'est pas tant leur comportement individuel mais plutôt lorsqu'ils forment un groupe « si on les prend chacun un par un, ils sont super gentils, adorables et tout mais dès qu'ils sont en groupe, ils ont un instinct de survie qui débarque ». Elles tentent d'expliquer que « les garçons ils font plus genre entre guillemets les cassos genre pour faire rire la classe, pour se faire pseudoment respecter, alors que les filles, on est plus dans un dérapage genre on rit et on a une attitude folle, mais genre ça n'a jamais rien de manque de respect ». Les normes de comportements sont alors différenciées selon le genre. Le terme « cassos » est utilisé, par les filles, pour disqualifier les comportements des garçons qui ne sont pas conformes aux normes scolaires. Le « dérapage » évoqué par et pour les filles, explique que ce type de comportement serait

ponctuel chez elles. Les normes scolaires sont davantage intériorisées par les filles et deviennent à leur tour une norme dans leur groupe. Ce résultat prolonge celui de Mardon (2010) à propos du comportement social dans les groupes. Il y a des codes différenciés selon le genre et le groupe, non pas pour les vêtements mais pour l'attitude. Les groupes d'amis sont régis par des règles et des comportements socialement acceptables que les garçons enfreignent, ce qui entraîne la non inclusion dans leur groupe. Le comportement est alors un critère décisif dans l'affiliation. Ces règles sont influencées par celles établies en classe (Delalande, 2010). Elles se réfèrent aux situations qu'elles ont pu observer pour ériger leurs propres normes socialement acceptables.

Du côté des garçons, nous avons aussi interrogé des groupes exclusivement de garçons. D'ailleurs, nous interrogeons le groupe des garçons que les filles disqualifient pour leur comportement (identifiant : 539, 5315, 5316). En classe, ils déclarent qu'ils sont « insupportables » ce qui rejoint les propos énoncés par les filles. En revanche, ici les garçons ne sanctionnent pas ce comportement, c'est ce qui les caractérise. Lorsqu'on les interroge sur leurs interactions avec les filles, ils déclarent que c'est « que en classe mais c'est vraiment rare ». Pourtant leur classe étant constituée à 60% de filles, on pourrait supposer une affiliation plus fréquente avec ces dernières. Ils ajoutent que cette majorité de filles fait défaut à l'entente dans la classe « il y a trop de filles. Les autres, c'est plein de garçons, nous il y a trop de filles ». Ce ne sont donc pas des interactions positives au sens de Valiente et al. (2020), le contenu étant « on prend les bonbons à eux », « on se moquait d'eux », « j'avais une pulsion genre gros coup de pied de la tête et elle s'est cogné contre la fenêtre ». Ce constat est nuancé lorsqu'on interroge le deuxième groupe de garçons de cette classe (identifiant : 531, 536, 537). Même si leur groupe est constitué exclusivement de garçons, ils interagissent positivement avec les filles de la classe. Elles ne sont pas des amies proches étant donné qu'elles ne sont pas intégrées dans le groupe, mais éloignées. Cette observation peut compléter la recherche de Carbonaro et de Workman (2016) dans laquelle ils étudient le « contexte intermédiaire de pairs », les amis des amis d'un élève. Dans notre recherche, on constate que selon le degré de proximité, on distingue deux types d'amitié : les amitiés proches et les amitiés annexes. Ce ne sont pas des pairs intermédiaires, dans le sens où ici ce sont des amitiés directes. Toutefois, cette recherche nous indique qu'il faut s'intéresser au réseau d'amitié élargi. Cet élément a un intérêt lorsqu'on s'intéresse aux comportements socialement acceptables de ce groupe. Leur classe étant composée à 60% de filles et les amitiés se formant principalement au sein des classes, il est possible que cela ait une

incidence sur leur comportement. Ils sanctionnent également le premier groupe des garçons pour leur comportement notamment envers les filles de la classe.

« I 2 : Il avait choisi le garçon juste parce que c'était un garçon

I 2 : C'était super sexiste. Et puis [Nom d'un garçon], il a dit « Ah bah non, moi ça ne me dérange pas, moi ça ».

E : Et ça vous trouvez que par exemple le groupe de garçons a beaucoup de préjugés envers les filles ?

I 2 : Euh oui. Dans notre classe, oui. »

Nous retrouvons aussi les normes scolaires valorisées des filles de notre enquête, dans ce groupe de garçons. Le comportement du premier groupe de garçons est alors désapprouvé par ces garçons aussi.

« I 1 : Que il faisait parlait. Du coup, ça nous empêchait de travailler. Du coup, on n'a rien écrit sur nos feuilles.

I 3 : Il n'arrêtait pas de m'embêter avec ma trousse.

I 2 : Bah celui, le deuxième des garçons, c'est plutôt le groupe qui s'en fout de l'école quoi. »

Ainsi, on comprend que les amitiés proches en cinquième sont caractérisées par l'homophilie scolaire. Les filles n'approuvent pas le comportement scolaire des garçons. À propos des garçons, les résultats sont nuancés. Certains groupes valorisent ce comportement, c'est l'identité de leur groupe. D'ailleurs, même si la classe est composée à 60% de filles, ils rejettent l'affiliation avec ces dernières. À l'inverse, l'autre groupe de garçons, pourtant lui aussi exclusivement composé de garçons, se lie d'amitiés avec les filles de la classe. Toutefois, ce ne sont pas des amitiés avec le même degré de proximité. Ils partagent les mêmes normes de comportement, qui sont similaires à celles de la classe. Ces résultats font écho à la recherche de Delalande (2010) qui déclare que les élèves « s'approprient la société ». Il ajoute aussi un élément à celle de Dejaiffe et Espinosa (2013) si on comprend le cercle d'amitié élargi. Il y a effectivement une homophilie genrée. Toutefois, les amitiés éloignées peuvent être mixtes et influencer leur comportement. En revanche, au-delà de l'école, il est

difficile d'entretenir ces amitiés mixtes. En particulier pour les filles, qui n'obtiennent pas l'autorisation de leurs parents.

« [garçon] I 1 : Je vais chez des amis filles mais c'est rare. Et oui la plupart du temps c'est chez des amis garçons.

[fille] I 1 : c'est juste ma mère elle ne veut pas que je sorte avec des garçons.

E : Vos mères, elles sont plus cool. Si vous voulez sortir quelque part, elles vous disent oui.

[fille] I 1 : Oui.

E : Et vos pères, non ?

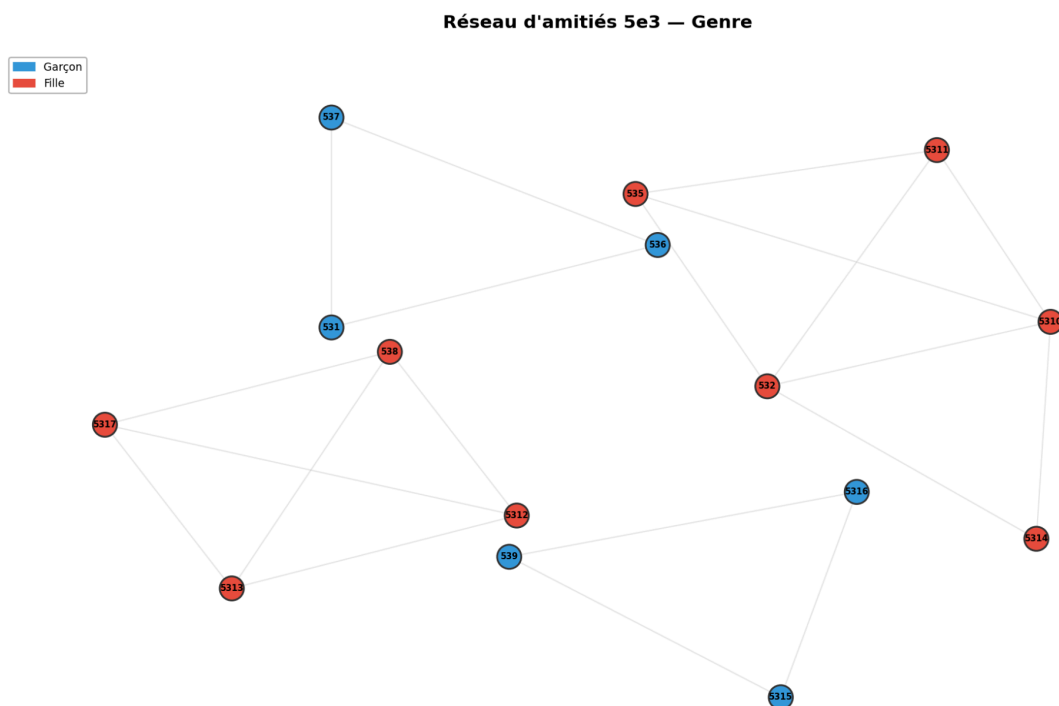
[fille] I 2 : Il veut pas. [pas à l'aise quand on évoque leurs pères]

E : Ils veulent pas. Que vous vous sortez de façon générale ? Même si c'est entre filles ?

[fille] I 2 : Oui.

[fille] I 1 : Oui »

Graph 9. Réseau d'amitiés : genre pour une classe de l'établissement n°1 (focus group ; n = 15). (Généré par l'IA Claude).



## 2. Mixité de la classe et composition genrée du groupe d'amis

Suite à l'analyse qualitative, on peut se demander si de façon plus générale l'homogénéité genrée des groupes d'amis a un lien avec la proportion de filles dans la classe. Il est possible que les amitiés se façonnent avec les pairs qu'ils côtoient le plus souvent et ainsi être influencées par le sexe prédominant de la classe. L'ANOVA réalisée entre l'indicateur de mixité genrée et le sexe du groupe d'amis révèle une relation statistique très significative (0,003). Ceci suggère qu'il existe une différence sexuée dans le groupe d'amis selon la proportion de filles dans la classe. Toutefois, l'analyse descriptive de l'indicateur indique que la moyenne est de 47 % de filles par classe. Les classes étant relativement mixtes, ceci n'explique pas totalement l'homophilie sexuée observée. D'autres facteurs peuvent expliquer cette préférence et ont été révélés grâce aux focus groups. Premièrement, on sait que effectivement les amitiés se forment au sein des classes, grâce au réseau reconstitué d'un établissement mais aussi par les focus groups. Les élèves déclarent qu'ils sont amis avec des élèves au sein de leur classe car ils ont davantage de possibilité d'interaction avec ces derniers.

« E : Ok Et du coup cette autre personne là, elle est pas...que dont tu as parlé, dont tu as mentionné, elle est pas dans votre groupe d'amis, c'est ça ?

[fille] I 1 : Bah ça dépend.

[fille] I 1 : Non non genre... Vu qu'on est plus dans la même classe, dans la même classe, bah du coup... On se voit pas beaucoup, on se voit juste pendant la récréation.

E : Ok ok et du coup c'est important pour vous d'être dans la même classe pour...

[fille] I 2 : Humm

[fille] I 1 : Oui

O : Est-ce que tu penses que vous seriez amis si vous étiez pas dans la même classe par exemple ?

[garçon] I 2 : En vrai peut-être, car on est, on traîne avec les mêmes personnes.

[garçon] I 1 : Non.

[garçon] I 2 : Mais pas sûr qu'on le serait autant.



O : Ok, ça joue le fait d'être tout le temps mis ensemble.

[garçon] I 2 : Ouais surtout car nous deux comme on fait allemand et toutes les personnes qui font allemand font, sont toujours dans la même classe donc en troisième on est sûr presque d'être amis. »

Deuxièmement, les analyses qualitatives précédentes (cf. 2.1.1) démontre que l'effet est hétérogène. Les garçons se rassemblent entre eux. De ce fait, la mixité genrée à l'échelle de la classe n'engendre pas forcément de mixité à l'échelle des amitiés. Toutefois, si on considère le réseau d'amis élargi alors on peut considérer que le sexe prédominant de la classe a une influence sur ce dernier.

Enfin, un élément est à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle différencié selon le genre, c'est la dynamique de la classe. Belfi et al. (2012) ont constaté que le concept de soi académique s'améliore pour les filles étant dans une classe non mixte et ont avancé plusieurs raisons : « l'absence de harcèlement de la part des garçons » (Lee, Bryk et Lockheed), les filles « reçoivent plus d'éloges et de critiques constructives de la part de l'enseignant que dans les classes mixtes » (Hattie), ou encore l'intériorisation des préjugés genrés (Kessels et Hannover). Il est intéressant de comparer ces mécanismes à nos focus groups, étant donné qu'ils représentent une classe à majorité féminine. Le terme de harcèlement n'a pas été évoqué. Toutefois, on peut supposer que l'un des groupes de garçons puisse avoir certains comportements assimilés à du harcèlement. Nous n'avons pas remarqué de différences au sujet d'éloges de la part des enseignants. Enfin, à propos des préjugés, on a pu constater que c'est ce même groupe de garçons qui ont intériorisé des préjugés genrés. Les focus groups ne nous ont pas permis de savoir si les filles ont intériorisé aussi ces préjugés. Or, ceci peut faire référence au modèle théorique présenté par Hoxby et Weingarth en 2005, « Bad apple model », il suffit d'une personne pour nuire à toutes les personnes qui l'entourent (Brodaty, 2010).

« [garçon] I 3 : Il n'arrêtait pas de m'embêter avec ma trousse

[garçon] I 3 : C'est la deuxième fois où il imite [I2]. Il le fait très mal, d'ailleurs. Pas mieux quand, des fois, il essaie de m'imiter, il imite très mal.

[garçon] I 1 : Pour moi, on s'est tellement moqué de ma taille que je m'en fiche un peu maintenant.

[garçon] I 3 : Moi aussi.

[garçon] I 3 : Lui [I2] aussi.

E : Et c'est beaucoup plus souvent des garçons ce groupe-là ?

[garçon] I 3 : Oui.

[garçon] I 2 : Qui se moquent un peu des filles

[garçon] I 2 : Il s'était embrouillé avec une fille et il lui a dit de faire la cuisine

[garçon] I 2 : on faisait des entretiens d'embauche pour chef de chantier. Et puis en fait, le groupe des garçons, ils avaient dit « Ah bah nous on a choisi [Nom d'un garçon] parce qu'il a fait brevet des collèges, tout ça ».

[garçon] I 3 : Juste parce que c'est un garçon.

[garçon] I 2 : Juste parce que c'est un garçon alors que...

[garçon] I 2 : C'était super sexiste. Et puis [Nom d'un garçon], il a dit « Ah bah non, moi ça ne me dérange pas, moi ça. »

Ainsi, même si la classe est composée de 60% de filles, les garçons peuvent avoir des préjugés persistants à propos des filles. On peut se demander si ces préjugés qu'ils véhiculent dans la classe peuvent affecter les filles sur leur propre perception.

### **3. Genre de l'élève et sentiment d'efficacité personnelle**

Une autre dimension de l'hypothèse n°1 est le sentiment d'efficacité personnelle, en particulier celui en mathématiques. Examinons dans un premier temps le lien entre les différents sentiments d'efficacité personnelle et le sexe. En réalisant une ANOVA, on réalise que seul le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques est significatif (0,003). Ce qui est confirmé lorsqu'on réalise un autre test statistique qui compare les moyennes de deux groupes pour déterminer si la différence observée est statistiquement significative. Une nouvelle fois, seul le SEP en mathématiques est significatif (0,003). Les garçons obtiennent en moyenne un score de 37 et les filles de 34. Néanmoins, les deux groupes se situent dans les scores élevés (score maximum : 48).

Étudions plus en détail le lien entre chaque item des trois sentiments d'efficacité personnelle et le sexe de l'élève (cf. tableau 3).

Tableau 3. Sentiment d'efficacité personnelle selon le genre (en %).

|                                                                                                                                                               | Ensemble | Filles | Garçons | Khi-2 | Significativité |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|---------|-------|-----------------|
| <b>SEP académique</b>                                                                                                                                         | 84,4     | 85,2   | 83,6    | 0,216 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en mathématiques                                                                                            | 70,5     | 61,6   | 79      | 15,53 | 0,001***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en français                                                                                                 | 75,8     | 81,8   | 70,1    | 7,81  | 0,050**         |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en histoire-géographie                                                                                      | 65,6     | 57,2   | 73,7    | 12,96 | 0,005***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en enseignement morale et civique (EMC)                                                                     | 81       | 81,2   | 80,9    | 9,9   | 0,019**         |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en physique-chimie                                                                                          | 76,1     | 75,2   | 76,9    | 2,9   | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en sciences de la vie et de la terre (SVT)                                                                  | 66,3     | 64,4   | 68,3    | 2,66  | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en technologie                                                                                              | 67,1     | 61,6   | 72,4    | 6,12  | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en arts plastiques                                                                                          | 87,7     | 93     | 82,5    | 11,7  | 0,009***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en éducation musicale                                                                                       | 85,8     | 88,1   | 83,6    | 2,95  | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en anglais                                                                                                  | 74,9     | 80,2   | 69,8    | 8,09  | 0,044**         |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en espagnol ou en allemand                                                                                  | 76,4     | 78,7   | 74,2    | 5,39  | n.s             |
| <b>SEP mathématiques</b>                                                                                                                                      | 90,6     | 88,7   | 92,5    | 1,743 | n.s             |
| Je suis capable de décomposer le nombre 4 652 en unités, dizaines, centaines et milliers                                                                      | 90,8     | 89,6   | 91,9    | 2,51  | n.s             |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les nombres suivants : 2 635 ; 253 ; 562                                                                        | 94,9     | 94,1   | 95,8    | 1,3   | n.s             |
| Je suis capable de transformer "trois quarts" en écriture fractionnaire                                                                                       | 87,6     | 85,2   | 89,9    | 4,2   | n.s             |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les fractions suivantes : 1/3 ; 6/3 ; 2/4                                                                       | 79,2     | 73,9   | 84,4    | 14,73 | 0,002***        |
| Je suis capable de transformer la fraction "235/100" en écriture à virgule                                                                                    | 72,2     | 69,8   | 74,4    | 1,97  | n.s             |
| Je suis capable de transformer 2 406 décimètres en mètres                                                                                                     | 73,6     | 67,8   | 79,1    | 7,3   | 0,063*          |
| Je suis capable de calculer 3,6 x 100                                                                                                                         | 86       | 85,1   | 86,8    | 0,98  | n.s             |
| Je suis capable de calculer en respectant les règles de priorité 2 x (5 + 5)                                                                                  | 94,2     | 93,6   | 94,7    | 2,58  | n.s             |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un carré de côté 5 cm                                                                                              | 86,2     | 83,7   | 88,6    | 2,71  | n.s             |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                   | 87,2     | 85,2   | 89      | 3,83  | n.s             |
| Je suis capable de calculer l'air d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                          | 73,7     | 66,8   | 80,4    | 10,5  | 0,015**         |
| Je suis capable de calculer l'air d'un triangle de base 5 cm et de hauteur 3 cm                                                                               | 64,1     | 54,8   | 73,1    | 17,03 | 0,001***        |
| Je suis capable de transformer 1 litre en décimètre cube                                                                                                      | 41,4     | 25,9   | 56,2    | 42,52 | 0,000***        |
| Je suis capable de calculer le volume d'un cube de côté 3 cm                                                                                                  | 46,8     | 34,5   | 58,6    | 27,59 | 0,000***        |
| Je suis capable d'identifier un angle obtus, aigu et droit                                                                                                    | 84,9     | 86,1   | 83,8    | 1,66  | n.s             |
| Je suis capable d'identifier l'angle le plus grand dans un triangle                                                                                           | 90,1     | 88,6   | 91,5    | 1,13  | n.s             |
| <b>SEP ressource, autorégulation, sociale</b>                                                                                                                 | 94       | 94,1   | 93,9    | 0,009 | n.s             |
| Je suis capable de demander de l'aide à des enseignants.es lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                          | 78,3     | 72,8   | 83,5    | 9,58  | 0,022**         |
| Je suis capable de demander de l'aide à un ou une autre élève lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                       | 85       | 88,2   | 82      | 3,28  | n.s             |
| Je suis capable de terminer mes devoirs la veille pour le lendemain                                                                                           | 89       | 88,6   | 89,4    | 0,09  | n.s             |
| Je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone | 76,4     | 79,9   | 73,1    | 6,26  | 0,1*            |
| D'une manière générale, je suis capable de rester concentré.e pendant les cours                                                                               | 76       | 73,5   | 78,4    | 1,82  | n.s             |
| Lorsque je me pose une question sur le cours, je suis capable d'utiliser internet (exemple : une IA) pour m'aider à trouver la réponse                        | 78,8     | 79,1   | 78,6    | 6,07  | n.s             |
| Je suis capable de préparer mon sac pour le lendemain                                                                                                         | 96,1     | 97     | 95,2    | 1,72  | n.s             |
| Chez moi, je suis capable de trouver un espace de travail au calme pour faire mes devoirs                                                                     | 89,5     | 91,1   | 88      | 1,54  | n.s             |
| Je suis capable d'obtenir de meilleures notes en travaillant plus                                                                                             | 85,1     | 80,7   | 89,4    | 6,92  | 0,074*          |
| Je suis capable de me faire des amis du même genre que moi                                                                                                    | 94,4     | 95     | 93,9    | 0,68  | n.s             |
| Je suis capable de me faire des amis du genre opposé                                                                                                          | 64,8     | 66,5   | 63,2    | 0,81  | n.s             |
| Je suis capable de travailler avec amis.es                                                                                                                    | 91       | 91,6   | 90,4    | 3,92  | n.s             |

Lecture : 75,8 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition suivante : « je suis capable d'apprendre facilement mes leçons en français ». La significativité des écarts entre les filles et les garçons est estimée par le test du Khi-2. Seuls sont indiqués les seuils de risque inférieurs ou égaux à 0,10. Lorsque les seuils sont supérieurs à 0,10, ils sont non significatifs (n.s).

Lorsqu'on étudie attentivement chaque item, on constate que même si de façon générale le SEP académique et le SEP dans l'utilisation des ressources, dans l'apprentissage auto-régulé et social (RAS) n'ont pas de lien significatif avec le sexe, certains items le sont.

S'agissant du SEP académique, il n'a pas de lien significatif avec le genre (n.s). Ce sont les mathématiques (0,001), le français (0,005), l'histoire-géographie (0,005), l'EMC (0,019), l'art-plastique (0,009) et l'anglais (0,044) qui sont statistiquement significatifs. Les filles se sentent davantage capables, par rapport aux garçons, d'apprendre leurs leçons : en

français (filles : 81,8 % vs garçons : 70,1 %), en EMC (filles : 81,2% vs garçons : 80,9 %), en arts plastiques (filles : 93 % vs garçons : 82,5 %) et en anglais (filles : 80,2 % vs garçons : 69,8 %). Les garçons se sentent davantage capables, par rapport aux filles, d'apprendre leurs leçons : en histoire-géographie (garçons : 73,7 % vs filles 57,2 %) et en mathématiques (garçons : 79 % vs filles 61,6 %). Créer un sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques permet d'avoir davantage d'informations sur les tâches spécifiques qui engendrent une différence genrée.

Lorsqu'on interroge les filles dans les focus groups à propos des mathématiques, elles expliquent pratiquement toutes que c'est une matière difficile pour elles. Elles ne pensent pas être capable de réussir. Elles ajoutent « on y arrive, mais bon... ». Tandis que les garçons déclarent « oui, ça va c'est facile ». Aucune difficulté en mathématiques n'est exprimée par les garçons.

« E : Et ça, est-ce que quand par exemple vous avez un exercice en maths, est-ce que vous vous sentez capable de le réussir ou vous avez toujours des doutes ?

[fille] I 2 : Des doutes

[fille] I 1 : Euh... Bah... Je ne suis pas certaine. »

Pour le SEP en mathématiques, il n'a pas de lien significatif avec le genre (n.s). Ce sont les items suivants qui sont significatifs : je suis capable de ranger par ordre croissant les fractions suivantes :  $1/3$  ;  $6/3$  ;  $2/4$  (0,002), je suis capable de transformer 2 406 décimètres en mètres (0,063), je suis capable de calculer l'aire d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm (0,015), je suis capable de calculer l'aire d'un triangle de base 5 cm et de hauteur 3 cm (0,001), je suis capable de transformer 1 litre en décimètre cube (0,000), je suis capable de calculer le volume d'un cube de côté 3 cm (0,000). Pour tous ces items, les garçons se sentent davantage capables, par rapport aux filles, de réaliser les tâches mathématiques. Des écarts considérables sont à relever, allant d'une différence genrée de 10,5 points de pourcentage à 30,3. En particulier, ce sont les tâches de géométrie dans l'espace (13,6 ; 18,3 ; 24,1) et de conversion (11,3 ; 30,3) qui obtiennent les écarts les plus frappants. Dans les focus groups, une fille seulement a exprimé la difficulté de la géométrie et une autre mentionne l'algèbre.

Enfin, concernant le SEP RAS, il n'a pas de lien significatif avec le genre (n.s). Ce sont les items suivants qui sont significatifs : je suis capable de demander de l'aide à des enseignants.es lorsque je suis bloqué.e dans mon travail (0,022), je suis capable de faire mes

devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone (0,100), je suis capable d'obtenir de meilleures notes en travaillant plus (0,074). Les garçons se sentent davantage capables, par rapport aux filles, dans l'utilisation des ressources (garçons : 83,5 % vs filles 72,8 %). C'est davantage mitigé pour l'autorégulation, selon l'item les filles se sentent davantage capables que les garçons et inversement (filles : 79,9 % vs garçons : 73,1 % ; filles : 80,7 % vs garçons : 89,4 %).

Ainsi, ce tableau permet de rendre compte des différences genrées dans les tâches spécifiques. On remarque que les filles se sentent davantage capables, que les garçons, dans plusieurs matières scolaires : en français, en EMC, en arts plastiques et en anglais. Tandis que les garçons se sentent davantage capables, que les filles, dans deux matières scolaires : les mathématiques et l'histoire-géographie. Le second sentiment d'efficacité personnelle permet d'obtenir plus d'informations quant à la différence genrée en mathématiques, en faveur des garçons. Il s'avère que c'est en géométrie et en conversion que la différence est marquée. Aussi, le dernier score fait apparaître des différences précisément dans l'utilisation des ressources, à l'avantage des garçons, et dans l'autorégulation, à l'avantage des filles pour un item et à l'avantage des garçons pour un autre. Il faut noter que pendant les focus groups tous les élèves ont évoqué la difficulté d'apprendre et de comprendre certaines matières par rapport à l'enseignant. Or, nous ne prenons pas en compte l'effet enseignant dans cette recherche. Nous n'avons donc pas de renseignement ici de l'ampleur de cet effet et s'il est différencié selon le genre.

#### **4. Composition genrée du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle**

Examinons à présent le lien entre les différents sentiments d'efficacité personnelle et la composition genrée du groupe d'amis. En réalisant une ANOVA, on réalise une nouvelle fois que seul le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques est significatif (0,000). Cette corrélation indique qu'il y a une différence de SEP en mathématiques selon le sexe du groupe d'amis.

#### **5. Effet de la composition genrée sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques : analyses de régression**

## 5.1. Effet linéaire sur l'ensemble de l'échantillon

Pour résumer, nous connaissons, grâce aux différents tests statistiques réalisés, qu'il existe un lien significatif entre le sexe des individus et le choix genré de leurs amis, un lien significatif aussi entre le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et le sexe des individus, et enfin un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et le sexe des amis. Étudions désormais les régressions effectuées afin de déterminer si ces variables, le sexe de l'individu et celui de ses amis, prédisent le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques. Nous analyserons à la fois l'intensité et le sens de cet effet, ainsi que le coefficient de détermination R<sup>2</sup> qui mesure la proportion de la variance du sentiment d'efficacité personnelle expliquée par le modèle.

À présent, analysons les régressions linéaires<sup>1</sup> effectuées afin de déterminer si le sexe de l'individu et celui de ses amis, prédisent le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

Tableau 4. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

|                                                                            | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  | Modèle 4  |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                                                  | 36,991*** | 33,639*** | 24,810*** | 19,147*** |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                                               | -2,557*** | -3,260    | -6,201*** | -6,168*** |
| Groupe d'amis composé uniquement de filles (groupe d'amis mixte = 0)       |           | 3,936**   | 2,986**   | 3,326**   |
| Groupe d'amis composé majoritairement de filles (groupe d'amis mixte = 0)  |           | 5,797***  | 3,182**   | 3,514**   |
| Groupe d'amis composé majoritairement de garçons (groupe d'amis mixte = 0) |           | 4,428**   | -0,163    | 0,726     |
| Groupe d'amis composé uniquement de garçons (groupe d'amis mixte = 0)      |           | 3,260*    | -0,399    | 0,581     |
| Moyenne en mathématiques                                                   |           |           | 1,048***  | 0,690***  |
| Moyenne générale                                                           |           |           |           | 0,687***  |
| N                                                                          | 415       | 411       | 305       | 291       |
| R <sup>2</sup>                                                             | 2,2%      | 5,6%      | 32,9%     | 35,1%     |

Lecture : Dans le modèle 1 : être une fille, plutôt qu'un garçon, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 2,557 points.

Un point de précision est à apporter concernant les variables ajoutées dans les régressions emboîtées. La PCS des parents des élèves n'apparaît pas ici étant donné qu'elle est non significative quand on entre dans le modèle la moyenne générale car elle capte l'origine sociale. En outre, les notes sont ajoutées seulement au dernier modèle étant donné

<sup>1</sup> À propos de la normalité de la variable dépendante, le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques, le kurtosis est de 2,289 indiquant que la distribution est légèrement plus aplatie que la distribution normale, et le skewness est de -1,177 signifiant une asymétrie modérée à gauche.

qu'elles expliquent une grande proportion du score (l'effet brut de la moyenne en maths explique 27 % de la variation du score du SEP en mathématiques).

Dans le dernier modèle testé, toutes choses égales par ailleurs (sexe du groupe d'amis, moyenne générale et en mathématiques au premier trimestre/semestre), être une fille, plutôt qu'un garçon, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques d'environ 6,2 points. C'est un écart considérable par rapport aux garçons. D'autant plus que le score maximum du SEP en mathématiques est de 48. Ce résultat correspond notamment à celui de Desombre et al. (2016) « le SEP des garçons est généralement supérieur à celui des filles (Dumont, Leclerc, & Deslandes, 2003 ; Joët *et al.*, 2011) »

Toutes choses égales par ailleurs, être entouré d'amies filles (majoritairement et uniquement), plutôt qu'être entouré d'amis mixtes, augmente le score du SEP en mathématiques. Avoir un groupe d'amis composé majoritairement de filles suffit pour croire davantage en ses capacités, cela augmente de 3,5 points le score du SEP en mathématiques.

En revanche, être entouré d'amis garçons (majoritairement et uniquement), plutôt qu'être entouré d'amis mixtes, n'a pas d'influence significative sur le score du SEP en mathématiques.

Ces résultats correspondent aux résultats de Lavy et Schlosser (2011) qui eux étudient les compétences académiques. Être entouré majoritairement de filles a une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle des autres élèves, quel que soit leur genre. Les mécanismes qu'ils avaient évoqués sont de l'ordre du comportement. La présence des filles diminue les « violences, améliore les relations entre les élèves et celles entre les élèves et les enseignants et réduit la fatigue des enseignants ». Dans le cas de notre recherche, nous avons pu constater que dans une classe majoritairement de filles, il y a des interactions violentes de la part d'une minorité de garçons. Tandis qu'à l'échelle du groupe d'amis, nous n'avons pas relevé ce type d'échange. Ce constat fait écho à ceux de Valiente et al. (2020) qui expliquent que les interactions positives se déroulent principalement entre des amis.

Enfin, toutes choses égales par ailleurs, un point de plus en mathématiques augmente de 0,690 point le score du SEP en mathématiques. Un effet similaire à la moyenne générale,

où un point de plus dans la moyenne augmente de 0,687 point le score du SEP en mathématiques

Ainsi, ces premiers résultats répondent en partie à la première hypothèse. Être une fille, plutôt qu'être un garçon, diminue la croyance en ses compétences en mathématiques. Toutefois, être dans un groupe d'amis composé de filles augmente ce sentiment, en particulier lorsqu'elles sont entourés majoritairement de filles. Ceci ne compense pas pour autant l'écart entre les filles et les garçons, mais le diminue de moitié.

## 5.2. Effets hétérogènes selon le genre de l'élève

Afin de tester spécifiquement l'hypothèse portant sur les filles, une analyse complémentaire a été menée sur le sous-échantillon des élèves, les filles ( $n = 203$ ). Cette approche permet d'estimer directement l'effet de la composition genrée du groupe d'amis sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques pour les filles.

Tableau 5. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques, pour les filles.

|                                                                            | Modèle 1  | Modèle 2  |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| Constante                                                                  | 30,593*** | 12,492*** |
| Groupe d'amis composé uniquement de filles (groupe d'amis mixte = 0)       | 3,767**   | 3,237*    |
| Groupe d'amis composé majoritairement de filles (groupe d'amis mixte = 0)  | 5,610***  | 3,580*    |
| Groupe d'amis composé majoritairement de garçons (groupe d'amis mixte = 0) | 1,157     | - 0,589   |
| Groupe d'amis composé uniquement de garçons (groupe d'amis mixte = 0)      |           |           |
| Moyenne en mathématiques                                                   |           | 0,511**   |
| Moyenne générale                                                           |           | 0,887***  |
| N                                                                          | 203       | 153       |
| R2                                                                         | 4,5%      | 28%       |

Lecture : Dans le modèle 1 : être une fille et être entouré d'un groupe d'amis majoritairement composé de filles, plutôt qu'être entouré d'amis mixtes, augmente de 5,610 points le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

Toutes choses égales par ailleurs (moyenne générale et en mathématiques), être entouré d'un groupe d'amis uniquement composé de filles, plutôt qu'être entouré d'amis mixtes, augmente de 3,237 points le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques. Ces résultats convergent avec ceux de Belfi et al. (2012) et de Desombre et al. (2016), la non-mixité que ce soit à l'échelle de la classe ou dans un groupe d'amis améliore le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles. Toutefois, notre



recherche ajoute un élément important. Toutes choses égales par ailleurs (moyenne générale et en mathématiques), être entouré d'un groupe d'amis majoritairement composé de filles, plutôt qu'être entouré d'amis mixtes, augmente de 3,580 points le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques. La majorité de filles suffit pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles. Cela a des conséquences importantes en termes de politique éducative. Le recours à des classes non mixtes n'est pas nécessaire pour améliorer une des compétences non académiques si l'on réalise des analyses à l'échelle des amitiés. Ceci peut être expliqué par le processus vicariant. D'après les travaux de Bandura (2007), lorsqu'un élève décide de se comparer à un autre élève pour évaluer ses propres compétences (prétendues ou réelles), il va davantage choisir un élève qui lui ressemble, soit au niveau de leur performance académique, soit sur la base de leurs caractéristiques. Dans ce cas, on s'intéresse à la similitude des caractéristiques. Ce critère est satisfait dans la mesure où les amies du même sexe sont perçues comme partageant des conditions similaires, ce qui rend leur réussite imitable et répliquable. De ce fait, être entouré majoritairement de filles suffit pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des filles.

Réalisons tout de même une analyse complémentaire sur le sous-échantillon des garçons ( $n = 213$ ), afin de savoir s'il bénéficie aussi d'un entourage majoritairement féminin ou si au contraire c'est la similitude des caractéristiques et donc la comparaison entre garçons qui est avantageuse.

Tableau 6. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques, pour les garçons.

|                                                                            | Modèle 1  | Modèle 2  |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|
| Constante                                                                  | 33,350*** | 19,988*** |
| Groupe d'amis composé uniquement de filles (groupe d'amis mixte = 0)       | - 0,350   | 2,926     |
| Groupe d'amis composé majoritairement de filles (groupe d'amis mixte = 0)  | 5,150     |           |
| Groupe d'amis composé majoritairement de garçons (groupe d'amis mixte = 0) | 4,859**   | 0,824     |
| Groupe d'amis composé uniquement de garçons (groupe d'amis mixte = 0)      | 3,549*    | 0,631     |
| Moyenne en mathématiques                                                   |           | 0,959***  |
| Moyenne générale                                                           |           | 0,361     |
| N                                                                          | 208       | 138       |
| R2                                                                         | 2,6%      | 37,2%     |

Lecture : Dans le modèle 1 : être un garçon et être entouré d'amies filles (majoritairement et uniquement), plutôt qu'être entouré d'amis mixtes, n'a pas d'influence significative sur le score du SEP en mathématiques.

On remarque que seul le groupe d'amis composé de garçons (majoritairement et uniquement) a une influence significative et positive sur le sentiment d'efficacité personnelle

en mathématiques. Toutefois, toutes choses égales par ailleurs (moyenne générale et en mathématiques), être entouré d'un groupe d'amis quel que soit le sexe, plutôt qu'être entouré d'amis mixtes, n'influence pas le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques. On constate alors que les pairs des garçons n'ont pas d'influence sur leur sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques. Ceci rejoint les résultats de Belfi et al. (2012) et de Desombre et al. (2016), les garçons ne sont pas affectés par la composition genrée des pairs, à l'échelle de la classe et des amis. De ce fait, lorsqu'on s'intéresse aux effets hétérogènes de la composition genrée des pairs, on réfute les résultats de Lavy et Schlosser (2011), cela ne bénéficie pas aux garçons.

Toutes ces analyses statistiques et qualitatives permettent de valider la première hypothèse : la composition genrée du groupe de pairs, lorsqu'elle est majoritairement constituée de filles, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles (3,580). Notre recherche apporte un élément qui contraste avec la littérature (Belfi et al., 2012 ; Desombre et al., 2016) : la non-mixité n'est pas nécessairement requise pour observer un effet positif sur les compétences non académiques des filles, une majorité féminine peut suffire.

## **Chapitre 5. Hypothèse 2 : Comparaison scolaire au sein du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle**

Hypothèse 2 : La comparaison scolaire ascendante au sein du groupe de pairs influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, en particulier pour les élèves ayant des notes faibles voire moyennes.

### **1. Notes de l'élève et la comparaison scolaire dans le groupe d'amis**

#### **1.1. Présentation des variables**

Dans la partie précédente, nous avons décrit les résultats scolaires de notre échantillon. Au premier trimestre (ou semestre), ils ont en moyenne 14,2 de moyenne générale, avec un écart-type de 2,7. Les garçons ont en moyenne 13,76 et les filles 14,58. Ils ont 13,6 de moyenne en mathématiques, avec un écart-type de 3,7. Les garçons ont en moyenne 13,79 et les filles 13,43.

Concernant la comparaison scolaire, les élèves ont eu le choix entre quatre réponses à propos de leur groupe d'amis : « a des notes plus hautes que toi » qui correspond à la comparaison ascendante (14,6 %, n = 61), « a les mêmes notes que toi » correspondant à la comparaison similaire (22,2 %, n = 93), « a des notes plus basses que toi » correspondant à la comparaison descendante (8,6 %, n = 36), « a des notes plus basses et plus hautes que toi » correspondant aux élèves qui ne se positionnent pas parmi leur groupes d'amis (50,7 %, n = 212). La majorité des élèves ont choisi la dernière modalité de réponse, ce choix révèle que les élèves soit perçoivent réellement leur groupe d'amis comme hétérogène, ce qui sous-entend l'absence d'homophilie scolaire, soit ils ne réalisent réellement pas de choix concernant leur position dans le groupe d'amis, soit que nous avons imposé la question sans ajouter de modalité de réponses « je ne sais pas ». Le format de réponse n'est donc pas le plus adapté. Toutefois, la deuxième modalité de réponse est la seconde réponse la plus choisie. 22,2 % des élèves pensent avoir un niveau similaire à leurs amis. Il apparaît pertinent de croiser cette variable subjective avec les notes de l'élève.

## 1.2. Moyenne générale de l'élève et type de comparaison scolaire perçue

Dans un premier temps, nous testons le lien entre la moyenne générale de l'élève et la comparaison scolaire. Lorsque nous croisons ces variables, en réalisant une ANOVA, il s'avère que le lien est très significatif (0,000). Ces résultats suggèrent l'existence d'une association entre la moyenne générale de l'individu et la comparaison. Pour obtenir davantage d'informations au sujet de la relation entre les notes de l'élève et la comparaison choisie de l'élève, il faut transformer la variable quantitative « moyenne générale » en variable qualitative regroupée par quartiles adaptés à l'échantillon. De 0 à 13, ce sont les notes faibles, à 14 ce sont les notes considérées plutôt faibles, de 15 à 16 les notes plutôt élevées et de 17 à 20, les notes élevées.

En réalisant un test khi-2, les deux variables sont toujours très significatives (0,000) (cf. tableau 7). Parmi les élèves réalisant une comparaison descendante, 48,5 % (n = 16) ont des notes élevées, 33,3 % (n = 11) ont des notes plutôt élevées, 6,1 % (n = 2) ont des notes plutôt faibles, 12,1 % (n = 4) ont des notes faibles. Parmi les élèves réalisant une comparaison similaire, 23,8 % (n = 20) ont des notes élevées, 22,6 % (n = 19) ont des notes plutôt élevées, 11,9 % (n = 10) ont des notes plutôt faibles, 41,7 % (n = 35) ont des notes faibles. Parmi les élèves réalisant une comparaison ascendante, 2 % (n = 1) ont des notes élevées, 21,6 % (n = 11) ont des notes plutôt élevées, 13,7 % (n = 7) ont des notes plutôt faibles, 62,7 % (n = 32) ont des notes faibles. Parmi les élèves ne réalisant pas une comparaison, 20,9 % (n = 38) ont des notes élevées, 31,9 % (n = 58) ont des notes plutôt élevées, 14,2 % (n = 26) ont des notes plutôt faibles, 33 % (n = 60) ont des notes faibles. Pour récapituler, ce sont plus souvent les élèves qui ont des notes élevées qui réalisent une comparaison descendante. Tandis que ce sont les élèves qui ont plus souvent des notes faibles qui réalisent des comparaisons similaires, ascendantes ou décident de ne pas se positionner.

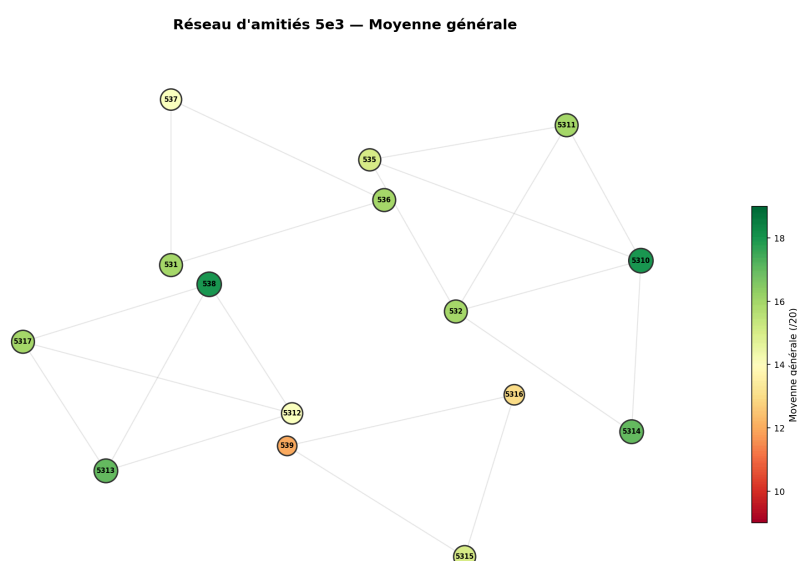
Tableau 7. Lien entre la moyenne générale de l'élève et la comparaison scolaire

|                                         |                      | Comparaison scolaire (groupe d'amis) |                       |                        |                            | Total |
|-----------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|-----------------------|------------------------|----------------------------|-------|
|                                         |                      | Comparaison descendante              | Comparaison similaire | Comparaison ascendante | Comparaison non spécifique |       |
| Moyenne générale                        | Note faibles         | 4                                    | 35                    | 32                     | 60                         | 131   |
|                                         | Notes plutôt faibles | 2                                    | 10                    | 7                      | 26                         | 45    |
|                                         | Notes plutôt élevées | 11                                   | 19                    | 11                     | 58                         | 99    |
|                                         | Notes élevées        | 16                                   | 20                    | 1                      | 38                         | 75    |
| Total                                   |                      | 33                                   | 84                    | 51                     | 182                        | 350   |
| N                                       |                      | 350                                  |                       |                        |                            |       |
| Khi-deux de Pearson                     |                      | 40,746                               |                       |                        |                            |       |
| Signification asymptotique (bilatérale) |                      | 0,000                                |                       |                        |                            |       |

Une information supplémentaire peut être ajoutée à propos du profil des élèves réalisant des comparaisons sociales. En réalisant un test khi-2, le sexe de l'élève et le type de comparaison est significatif (0,023). Ce test révèle que 61,1 % des élèves réalisant une comparaison descendante sont des garçons, 57 % réalisant une comparaison similaire sont des filles, 62,3 % réalisant une comparaison ascendante sont des filles, 55,2 % ne réalisant pas de comparaison sont des garçons.

On peut constater que l'interprétation des notes est variable selon les groupes. Une note comprise entre 15 et 20 peut être considérée à la fois de « moyen on va dire », « bah c'est pas assez », « je m'en sors pas trop bien », « c'est plutôt bien, c'est bien », « nulles ». Au premier abord, l'un des groupes de garçons met en avant leur performance « On est trop intelligents. C'est ça. Parce qu'on est trop forts, tous les deux. On peut sauter des classes mais c'est dangereux ». Tandis que les filles, en particulier un groupe, se dévalorisent par rapport à leur note. La moyenne générale de ce groupe (identifiant : 5311, 532, 5310, 535) est élevée (16, 16, 18, 15). Pourtant, elles déclarent pratiquement toutes que leurs notes sont « nulles ». Le groupe peut instaurer un cadre scolaire normatif. Elles comparent leurs notes avec les élèves qu'elles observent au quotidien, leurs amies. L'interprétation des notes est relative à la moyenne du groupe. C'est ce que Bandura (2007) décrit comme le modelage psychologique. On peut se rendre compte que l'expérience vécue biaise le jugement de la note, qui à son tour biaise l'information renvoyée aux individus du groupe voire de la classe. Ce n'est pas seulement la note qui est partagée mais aussi l'interprétation de cette dernière par l'individu lui-même.

Graph 10. Réseau d'amitiés : moyenne générale pour une classe de l'établissement n°1 (focus group ; n = 15). (Généré par l'IA Claude).



L'interprétation de leur note a une influence sur le type de comparaison choisi. Dans le questionnaire, plusieurs élèves déclarent que leur groupe a des notes hétérogènes, sans se positionner précisément. Ce sont plus souvent les élèves qui ont des notes élevées qui réalisent une comparaison descendante. Tandis que ce sont les élèves qui ont plus souvent des notes faibles qui réalisent des comparaisons similaires, ascendantes ou décident de ne pas se positionner. Aussi, ce sont les garçons qui réalisent plus souvent une comparaison descendante et qui ne se positionnent pas. Tandis que ce sont les filles qui déclarent plus souvent faire une comparaison similaire et ascendante.

Toutefois, lorsqu'on regarde les réseaux d'amitié de cette classe (cf. graph 10), on s'aperçoit que les élèves ayant des notes élevées (17 à 20) ne réalisent pas de comparaison spécifique, ils déclarent que leur groupe d'amis a des notes hétérogènes. Pourtant, ayant les notes les plus élevées dans le groupe, objectivement ils réalisent une comparaison descendante. Lorsqu'on les interroge dans les focus groups, il s'avère que tous les élèves effectuent une comparaison tranchée, se situant précisément dans leur groupe d'amis. Ils réalisent tous une comparaison scolaire au sein de leur groupe d'amis, sauf un seul qui réalise aussi une comparaison avec la classe. De ce fait, comparer les notes au sein du groupe d'amis revient à comparer les notes avec les élèves du même sexe. On leur demande tout de même s'il se compare avec le genre opposé, or ce n'est pas le cas.

« E : Ok. Et pour revenir à la comparaison, ce que je n'ai pas demandé aussi, du coup là, vous comparez surtout, vous entre amis, et du coup vous n'êtes que des filles. Et si, ça vous arrive de comparer à d'autres garçons qui sont dans la classe... ?

[fille] I 3 : Oula, non.

[fille] I 2 : Non.

[fille] I 1 : Non.

[fille] I 2 : C'est eux qui se comparent à nous.

E : Ah ouais ?

[fille] I 3 : Non, ils devraient se comparer à nous. »

Pour l'élève qui se compare aussi avec la classe, il est possible qu'il se compare avec les élèves du sexe opposé. Or, ce n'est pas le cas. Le garçon en question compare ses notes, lorsqu'elles sont élevées, avec les autres garçons de sa classe qu'ils considèrent n'ayant pas de bonnes notes. De ce fait, la comparaison scolaire reste genrée. Le groupe de filles (identifiants : 532, 535, 5310, 5311) ajoutent que ce sont les filles qui se comparent le plus souvent.

« [fille] E : Ok. Vous trouvez que les filles de façon générale se comparent peut-être plus ou... ?

[fille] I 2 : Oui je pense.

E : Que ce soit scolaire ou pour d'autres trucs ?

[fille] I 2 : Oui, oui je pense. »

D'ailleurs lorsqu'on compare ceux qui réalisent une comparaison ascendante dans les focus groups, on constate qu'il y a une différence genrée. Un garçon (identifiant : 00539) a 12 de moyenne générale et est dans un groupe constitué uniquement de garçons qui a en moyenne 13,3. Il se situe au dernier rang dans son groupe et réalise une comparaison ascendante. Une fille (identifiant : 005311) a 16 de moyenne générale et est dans un groupe composé uniquement de filles qui a en moyenne 16,3. Elle se situe au deuxième rang dans son groupe et réalise aussi une comparaison ascendante. Toutefois, ceci n'a pas la même incidence sur leur sentiment d'efficacité personnelle. La comparaison ascendante invite le garçon à redoubler d'efforts pour avoir de meilleures notes que son ami. En revanche, concernant la fille, la comparaison ascendante ne l'amène pas à vouloir dépasser ses amies. Elle qualifie ses notes de « nulles » et ne pense pas que si elle travaillait davantage, elle

pourrait dépasser ses amies. Aussi, cela influence négativement son sentiment d'efficacité personnelle, elle n'est pas certaine de réussir. Ceci fait référence au modèle théorique décrit par Hoxby et Weingarth en 2005, « Invidious comparison model », la place relative d'un élève en comparaison à son groupe de pairs ayant un niveau scolaire plus ou moins élevé, peut l'encourager ou au contraire le décourager (Brodaty, 2010).

« O : Est-ce que tu dirais que ça te saoule qu'il ait les meilleures notes ?

[garçon] I 1 : Euh, ouais.

E : T'aimerais avoir les mêmes notes ou... ?

[garçon] I 1 : Nan des notes un peu mieux. »

« E : Ok. Et toi, du coup, tu te sens comment par rapport aux exercices, par exemple, en maths ? Avant de les faire, tu te dis, je vais y arriver ? Ou est-ce que tu te dis, je ne suis pas certaine, tu hésites un petit peu ?

[fille] I 1 : Euh... Bah... Je ne suis pas certaine.

E : Tu n'es pas certaine ? C'est parce que c'est les maths, tu trouves ça difficile ? Ou finalement, peut-être dans toutes les matières, tu ne te sens pas certaine, forcément ? Est-ce que c'est vraiment les maths ? Parce que c'est des maths quoi.

[fille] I 1 : Non, c'est un peu dans toutes les matières.

E : Dans toutes les matières. C'est un peu compliqué de se dire, je vais réussir c'est sûr. Ou est-ce que ça arrive où il y a des matières où vous vous dites, c'est sûr je vais y arriver.

[fille] I 1 : Non.

[fille] I 1 : Euh.. Bah.. Par rapport à [I2], je trouve mes notes par rapport à elle, je trouve que mes notes sont moins bonnes.

E : Ok. Tu penses que toi si tu travaillerais plus tu aurais des bonnes notes ?

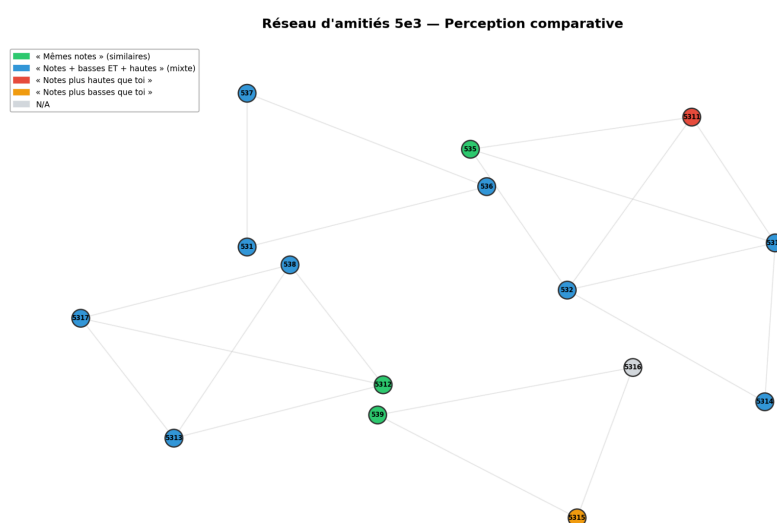
[fille] I 1 : Je ne suis pas sûre. »

Il importe aussi de connaître l'accès à l'information de la performance scolaire des autres élèves. Le plus souvent, ils leur demandent directement. Il est possible aussi de les connaître indirectement via les enseignants qui les déclarent oralement à toute la classe.



Pour récapituler, les notes sont interprétées différemment selon les élèves, ils se comparent tous, le plus souvent entre élèves du même sexe, au sein du groupe d'amis. Les élèves ayant des notes élevées ne réalisent pas forcément une comparaison descendante. On peut dès lors se demander si tous les élèves réalisent une comparaison subjective éloignée de la réalité. D'autant plus, que nous avons constaté que certains élèves mettent en avant leur performance et moins les notes perçues comme un échec. L'accès à l'information sur la performance d'autrui est alors biaisé, ce qui peut affecter la comparaison.

Graph 11. Réseau d'amitiés : comparaison scolaire pour une classe de l'établissement n°1 (focus group ; n = 15). (Généré par l'IA Claude).



### 1.3. Comparaison perçue et comparaison réelle au sein du groupe d'amis

On peut se demander si ces comparaisons, subjectives, reflètent la réalité dans le groupe d'amis. Dans le questionnaire, nous n'avons pas demandé aux élèves de donner les notes de leur groupe d'amis, afin d'éviter le manque de réponse. En revanche, l'étape en amont du focus group demande aux élèves de fournir la liste de leurs amis. Ceci nous permet de restituer les groupes d'amis quelle que soit la classe de cinquième dans le collège. Toutefois, seuls deux établissements ont participé à cette étape, ce qui réduit drastiquement l'échantillon, passant de 418 à 45 élèves (10,8 %). Néanmoins, ceci permet tout de même d'avoir un aperçu. La moyenne du groupe d'amis est de 14,6, avec un écart-type de 1,6.

Lorsqu'on compare les notes des élèves et la moyenne de leur groupe d'amis, on peut obtenir la différence objective. Parmi ce sous-échantillon, 38,6 % (n = 17) ont des notes supérieures à leur groupe d'amis ce qui correspond, objectivement, à une comparaison descendante, 27,3 % (n = 12) ont des notes similaires à leur groupe d'amis équivalent à une comparaison objectivement similaire, et 34,1 % (n = 15) ont des notes inférieures associé à une comparaison ascendante.

Lorsqu'on compare la différence réelle et leur type de comparaison choisi, grâce à un test du khi-2, le lien est très significatif (0,003). Toutefois, la faiblesse de l'échantillon indique que 9 cellules ont un effectif théorique inférieur à 5 ce qui implique d'être prudent avec les résultats. Parmi ceux ayant une note supérieure à leur groupe d'amis, 23,5 % (n = 4) indiquent que leur groupe d'amis a des notes plus basses qu'eux, 5,9 % (n = 1) indiquent que leurs amis ont des notes similaires, personne n'indique que leurs amis ont des notes plus hautes et enfin 70,6 % (n = 12) indiquent que leurs amis ont des notes hétérogènes. Seuls 23,5 % ont une perception tranchée qui coïncide avec la réalité, la majorité ne se positionnant pas. Parmi ceux ayant une note similaire à leur groupe d'amis, personne n'indique que leurs amis ont des notes plus basses qu'eux, 9,1 % (n = 1) indiquent que leurs amis ont des notes similaires, 9,1 % (n = 1) indiquent que leurs amis ont des notes plus hautes et enfin 81,8 % (n = 9) indiquent que leurs amis ont des notes hétérogènes. Seul un individu a une perception qui coïncide avec la réalité, la majorité ne se positionnant pas. Parmi ceux ayant une note inférieure à leur groupe d'amis, personne n'indique que leurs amis ont des notes plus basses qu'eux, 40 % (n = 6) indiquent que leur amis ont des notes similaires, 26,7 % (n = 4) indiquent que leurs amis ont des notes plus hautes et enfin 33,3 % (n = 5) indiquent que leurs amis ont des notes hétérogènes. Seuls 26,7 % ont une perception qui coïncide avec la réalité, la majorité ayant l'illusion de similarité. Ainsi, seulement 20 % (n = 9) des élèves ont une perception tranchée qui coïncide avec la réalité dans le groupe d'amis.

Les focus groups peuvent nous aider à saisir les mécanismes qui pourraient expliquer ce décalage entre la comparaison objective et subjective. Nous l'avons précédemment expliqué, les élèves interprètent différemment leur note, ils se comparent aux élèves du même sexe et au sein de leur groupe d'amis. On ajoute à ces éléments, la présentation de soi devant autrui. Pendant les focus groups, ce sont les garçons qui mettent en avant leur performance scolaire. Le groupe de filles (identifiants : 532, 535, 5310, 5311) confirme ce fait et l'élargisse à quelques filles.

« [fille] I 2 : Oui mais parfois, il y a certaines personnes qui préfèrent garder leurs notes pour elles, pour eux, par exemple, pour éviter qu'on pense qu'ils sont nuls.

E : Et vous, vous le dites vos notes vous-même aux autres ?

[fille] I 3 : Oui.

E : Ouais. Toi aussi ?

[fille] I 2 : Euh.

E : Si on demande...

[fille] I 2 : [signe de tête positif]

E : Est-ce que ça vous... Peu importe la note qu'elles soient basses, moyennes ou élevées.

[fille] I 2 : [signe de tête positif]

E : Et ça c'est un peu tout le monde qui fait ça dans la classe.

[fille] I 2 : Non.

[fille] I 3 : Non dès que quelqu'un a une note basse, enfin basse, surtout [nom de deux filles] justement, à chaque fois qu'elles ont maximum, enfin minimum 12 ou 16 même des fois elles veulent pas dire.

E : Ok.

[fille] I 3 : Parce qu'elle trouve que c'est nul... Par exemple dans... en maths, par exemple, elle a une note, par exemple, 7-10. Moi, par exemple, même si j'ai une note nulle, si quelqu'un me le demande, je lui dit parce que je n'aime pas refuser, j'ai l'impression que c'est un mot de respect, je suis comme ça. Mais elle, elle ne va pas les dire, elle veut garder ses notes pour elle. »

L'accès à l'information sur la performance d'autrui est alors biaisé ce qui peut affecter la comparaison et expliquer en partie le décalage entre la comparaison subjective et objective.

#### **1.4. L'homophilie scolaire dans les groupes d'amis**

Une autre question surgit : les élèves se regroupent-ils par niveau ? Précédemment nous avons constaté que ce sont plus souvent les élèves qui ont des notes élevées qui réalisent une comparaison descendante. Tandis que ce sont les élèves qui ont plus souvent des notes faibles qui réalisent des comparaisons similaires, ascendantes ou décident de ne pas se positionner. Cependant, c'est une variable subjective et nous savons désormais que seulement

20 % du sous-échantillon perçoivent correctement leur position. Croisons désormais la variable objective qui étudie la différence réelle des notes de l'élève par rapport à son groupe d'amis et la moyenne générale. Le test du khi-2 révèle une relation très significative (0,002). Une nouvelle fois, il s'agit d'être prudent avec l'interprétation des résultats de ce sous-échantillon. Nous avons regroupé les notes en deux catégories afin de diminuer les cellules présentes dans les statistiques. Pour analyser l'homophilie scolaire, la catégorie la plus importante est la « note similaire au groupe d'amis ». Si les élèves, quelle que soit leur note, ont en réalité des notes similaires avec leur groupe d'amis, on peut conclure à une homophilie scolaire. Or, seulement 30 % (n = 6) des élèves ayant des notes faibles / moyennes ont en réalité des notes similaires à leurs amis et seulement 25 % (n = 6) des élèves ayant des notes élevées ont en réalité des notes similaires à leurs amis. On ne peut donc pas conclure à l'homophilie scolaire.

Pour résumer nos précédentes conclusions : on constate que les notes et les comparaisons subjectives se différencient selon les notes des élèves. Ce sont les élèves ayant des notes élevées qui réalisent une comparaison descendante, alors que ce sont les élèves ayant des notes faibles qui effectuent des comparaisons similaires, ascendantes ou décident de ne pas se positionner. Dans les focus groups, ce lien est plutôt hétérogène. Les élèves ayant des notes élevées ne réalisent pas tous une comparaison descendante. Si l'on approfondit les analyses sur un sous-échantillon, représentant 10,8 % de l'échantillon, ces comparaisons spécifiques ne reflètent pas la réalité. Ceci peut s'expliquer par différents mécanismes : l'interprétation subjective des notes, l'accès à l'information des performances d'autrui, la présentation de soi qui implique un partage d'information sélectif. Aussi, il n'existe pas d'homophilie scolaire. Cependant, les analyses réalisées sur ce sous-échantillon sont à interpréter avec prudence.

## **2. Notes de l'élève et comparaison scolaire à l'échelle de la classe**

Les limites de nos analyses précédentes sont liées à la faiblesse du sous-échantillon. Pour pallier cette difficulté, il serait intéressant de comparer ces résultats à l'échelle de la classe.

## 2.1. Présentation des variables

En analysant la répartition scolaire des classes, on obtient davantage d'effectif, 416 élèves. La moyenne de la classe est environ de 14,3 avec un écart-type de 0,9. Ces données sont similaires à la moyenne scolaire du groupe d'amis : 14,6 avec un écart-type de 1,6. Lorsqu'on réalise le test du coefficient de corrélation de Pearson, le résultat indique une proximité entre ces deux variables très significative (0,001), plus la moyenne du groupe d'amis est élevée, plus la moyenne de la classe de l'élève est également élevée. Ce résultat peut aussi signaler que les amitiés se forment au sein même de la classe. Nous pouvons l'observer aussi sur le sociogramme présenté précédemment (graph 1) retraçant les amitiés déclarées par les élèves de trois classes de cinquièmes d'un établissement. Cette similitude justifie la réalisation de ces mêmes analyses sur un plus grand échantillon. Les résultats obtenus sur ce sous-échantillon peuvent-ils être généralisés à l'ensemble de l'échantillon ?

Concernant la comparaison scolaire dans la classe, nous avons mesuré la différence objective entre la moyenne générale de l'élève et la moyenne générale dans chaque classe. 45,2 % (n = 161) ont des notes supérieures à la classe, ce qui correspond objectivement à une comparaison descendante, 15,2 % (n = 54) ont des notes similaires à leur classe équivalent à une comparaison objectivement similaire, et 39,6 % (n = 141) ont des notes inférieures à leur classe associé à une comparaison ascendante.

## 2.2. L'homophilie scolaire à l'échelle de la classe

Lorsqu'on compare cette différence objective à celle du groupe d'amis par un test du khi-2, elle se révèle très significative (0,000). Ceci signifie que la position relative d'un élève par rapport à ses amis est liée à sa position par rapport à la classe. Les élèves ayant une note supérieure à leurs amis ont aussi une note supérieure à la moyenne de la classe (88,2 %, n = 15), et inversement (76,9 %, n = 10). Cependant, 18 % (n = 2) des élèves ayant une note similaire à leurs amis ont aussi une note similaire à la classe. Ce qui est intéressant ici c'est que 45,5 % (n = 5) des élèves ayant une note similaire à leurs amis ont une note supérieure à la moyenne de la classe et 36,4 % (n = 4) des élèves ayant une note similaire à leurs amis ont une note inférieure à la moyenne de la classe. Au total, 26,8 % (n = 11) des groupes d'amis au sein de la classe sont caractérisés par une homophilie scolaire. Ainsi, la majorité des élèves ne se regroupent pas en fonction de leur niveau scolaire. Toutefois, ces résultats sont à

interpréter avec prudence étant donné que nous utilisons pour cette analyse l'effectif du sous-échantillon.

### **2.3. Comparaison perçue et réalité scolaire dans la classe**

20 % ( $n = 9$ ) des élèves ont une perception tranchée qui coïncide avec la réalité dans leur groupe d'amis. On peut se demander si ces comparaisons, subjectives, reflètent la réalité dans la classe. Lorsqu'on compare la différence réelle et leur type de comparaison choisi, grâce à un test du khi-2, le lien est très significatif (0,000). Cependant, il ne faut pas oublier qu'à l'origine les élèves réalisent une comparaison avec leur groupe d'amis. La différence entre la classe et le groupe d'amis étant équivalente, nous décidons d'étudier si ce lien statistique est robuste. Parmi ceux ayant une note supérieure à leur classe, 15,1 % ( $n = 24$ ) indiquent que leur groupe d'amis a des notes plus basses qu'eux, 22 % ( $n = 35$ ) indiquent que leur amis ont des notes similaires, 6,3 % ( $n = 10$ ) indiquent que leurs amis ont des notes plus hautes et enfin 56,6 % ( $n = 90$ ) indiquent que leurs amis ont des notes hétérogènes. Seuls 15,1 % ont une perception qui coïncide avec la réalité, la majorité ne se positionnant pas. Parmi ceux ayant une note similaire à leur classe, 11,5 % ( $n = 6$ ) indiquent que leurs amis ont des notes plus basses qu'eux, 28,9 % ( $n = 15$ ) indiquent que leur amis ont des notes similaires, 9,6 % ( $n = 5$ ) indiquent que leur amis ont des notes plus hautes et enfin 50 % ( $n = 26$ ) indiquent que leurs amis ont des notes hétérogènes. Seuls 28,9 % ont une perception qui coïncide avec la réalité, la majorité ne se positionnant pas. Parmi ceux ayant une note inférieure à leur classe, 1,5 % ( $n = 2$ ) indiquent que leurs amis ont des notes plus basses qu'eux, 25,6 % ( $n = 34$ ) indiquent que leur amis ont des notes similaires, 26,3 % ( $n = 35$ ) indiquent que leur amis ont des notes plus hautes et enfin 46,6 % ( $n = 62$ ) indiquent que leurs amis ont des notes hétérogènes. Seuls 26,3 % ont une perception qui coïncide avec la réalité, la majorité ayant l'illusion de similarité. Ainsi, seulement 21,5 % ( $n = 74$ ) des élèves ont une perception tranchée qui coïncide avec la réalité de la classe. Ce résultat confirme celui trouvé en analysant le groupe d'amis. Ceci implique que le sous-échantillon (10,8 %) est plutôt représentatif de l'échantillon. Cependant, une nouvelle fois les résultats sont à interpréter avec prudence étant donné qu'il y a une cellule qui a un effectif théorique inférieur à 5.

En conclusion de cette sous-partie, nous confirmons les résultats effectués sur le sous-échantillon. Les comparaisons réalisées par les élèves ne reflètent pas la réalité dans la classe et il n'existe pas d'homophilie scolaire pour la majorité des regroupements d'amitiés.

Cette comparaison à l'échelle de la classe apporte un éclairage quant à la composition académique du groupe d'amis, reflétant celle de la classe. En outre, analyser la composition de la classe permet d'obtenir un échantillon plus robuste et des analyses statistiques correctes.

### **3. Notes de l'élève et sentiment d'efficacité personnelle**

Une autre dimension de l'hypothèse n°2 est le sentiment d'efficacité personnelle. Examinons dans un premier temps le lien entre les différents sentiments d'efficacité personnelle et la moyenne générale et en mathématiques. En réalisant le test de corrélation de Pearson, on réalise que les trois scores du sentiment d'efficacité personnelle sont statistiquement très significatifs à la moyenne générale et en mathématiques (entre 0,000 et 0,001). C'est la moyenne générale de l'élève qui explique le mieux le SEP académique ( $r : 0,378^{***} > 0,265^{***}$ ). En revanche, c'est la moyenne en mathématiques qui explique le mieux le SEP en mathématiques ( $r : 0,520^{***} > 0,425^{***}$ ) et en ressources, en autorégulation et social ( $r : 0,260^{***} > 0,176^{***}$ ). Étudions plus en détail le lien entre chaque item des trois sentiments d'efficacité personnelle et les notes de l'élève (cf. tableau 8).

Tableau 8. Sentiment d'efficacité personnelle selon la moyenne générale et la moyenne en mathématiques (en %).

|                                                                                                                                                               | Moyenne générale         |                          |                   |       |                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|-------|-----------------|
|                                                                                                                                                               | Ensemble                 | Notes faibles - moyennes | Notes excellentes | Khi-2 | Significativité |
| <b>SEP académique</b>                                                                                                                                         | 86,5                     | 81,2                     | 92                | 9,12  | 0,003***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en mathématiques                                                                                            | 71,1                     | 57,3                     | 85,7              | 35,35 | 0,000***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en français                                                                                                 | 76,5                     | 72,6                     | 80,7              | 3,3   | 0,069*          |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en histoire-géographie                                                                                      | 66                       | 60,5                     | 71,8              | 5,1   | 0,024**         |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en enseignement morale et civique (EMC)                                                                     | 82,6                     | 75,2                     | 89,9              | 12,73 | 0,000***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en physique-chimie                                                                                          | 75,6                     | 67                       | 84,7              | 15,21 | 0,000***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en sciences de la vie et de la terre (SVT)                                                                  | 66,8                     | 60,7                     | 73,1              | 6,29  | 0,012**         |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en technologie                                                                                              | 67,6                     | 68,1                     | 67                | 0,05  | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en arts plastiques                                                                                          | 88,1                     | 88,5                     | 87,7              | 0,06  | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en éducation musicale                                                                                       | 87,4                     | 86,9                     | 87,9              | 0,08  | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en anglais                                                                                                  | 78,1                     | 68,6                     | 88                | 19,66 | 0,000***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en espagnol ou en allemand                                                                                  | 78,2                     | 70,7                     | 86,2              | 12,7  | 0,000***        |
|                                                                                                                                                               | Moyenne en mathématiques |                          |                   |       |                 |
|                                                                                                                                                               | Ensemble                 | Notes faibles - moyennes | Notes excellentes | Khi-2 | Significativité |
| <b>SEP mathématiques</b>                                                                                                                                      | 92                       | 87,1                     | 97,2              | 12,43 | 0,000***        |
| Je suis capable de décomposer le nombre 4 652 en unités, dizaines, centaines et milliers                                                                      | 92,2                     | 85,9                     | 98,9              | 21,18 | 0,000***        |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les nombres suivants : 2 635 ; 253 ; 562                                                                        | 95,6                     | 93                       | 98,3              | 5,98  | 0,014**         |
| Je suis capable de transformer "trois quarts" en écriture fractionnaire                                                                                       | 87,7                     | 80,8                     | 94,9              | 16,54 | 0,000***        |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les fractions suivantes : 1/3 ; 6/3 ; 2/4                                                                       | 79,5                     | 74,6                     | 84,7              | 5,6   | 0,018**         |
| Je suis capable de transformer la fraction "235/100" en écriture à virgule                                                                                    | 72,9                     | 60,5                     | 85,8              | 29,09 | 0,000***        |
| Je suis capable de transformer 2 406 décimètres en mètres                                                                                                     | 74,8                     | 65,4                     | 84,7              | 17,73 | 0,000***        |
| Je suis capable de calculer 3,6 x 100                                                                                                                         | 88,1                     | 81,1                     | 95,5              | 17,76 | 0,000***        |
| Je suis capable de calculer en respectant les règles de priorité 2 x (5 + 5)                                                                                  | 94,7                     | 93                       | 96,6              | 2,33  | n.s             |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un carré de côté 5 cm                                                                                              | 88,6                     | 84,2                     | 93,2              | 7,13  | 0,008***        |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                   | 88,6                     | 83,8                     | 93,8              | 8,89  | 0,003***        |
| Je suis capable de calculer l'air d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                          | 75                       | 72,6                     | 77,6              | 1,2   | n.s             |
| Je suis capable de calculer l'air d'un triangle de base 5 cm et de hauteur 3 cm                                                                               | 65,5                     | 60,7                     | 70,7              | 3,98  | 0,046***        |
| Je suis capable de transformer 1 litre en décimètre cube                                                                                                      | 42,2                     | 36,3                     | 48,3              | 5,31  | 0,021**         |
| Je suis capable de calculer le volume d'un cube de côté 3 cm                                                                                                  | 48,9                     | 43,2                     | 54,9              | 4,89  | 0,027**         |
| Je suis capable d'identifier un angle obtus, aigu et droit                                                                                                    | 86,4                     | 76,5                     | 96,6              | 30,72 | 0,000***        |
| Je suis capable d'identifier l'angle le plus grand dans un triangle                                                                                           | 91,1                     | 85,9                     | 96,6              | 12,65 | 0,000***        |
| <b>SEP ressource, autorégulation, sociale</b>                                                                                                                 | 94,8                     | 94,1                     | 95,5              | 0,34  | n.s             |
| Je suis capable de demander de l'aide à des enseignants.es lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                          | 79,2                     | 76,9                     | 81,7              | 1,28  | n.s             |
| Je suis capable de demander de l'aide à un ou une autre élève lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                       | 86,5                     | 83,3                     | 89,8              | 3,2   | 0,073*          |
| Je suis capable de terminer mes devoirs la veille pour le lendemain                                                                                           | 89,9                     | 89                       | 90,9              | 0,34  | n.s             |
| Je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone | 77,5                     | 72,7                     | 82,6              | 4,96  | 0,026**         |
| D'une manière générale, je suis capable de rester concentré.e pendant les cours                                                                               | 76,7                     | 69,1                     | 84,6              | 11,97 | 0,001***        |
| Lorsque je me pose une question sur le cours, je suis capable d'utiliser internet (exemple : une IA) pour m'aider à trouver la réponse                        | 78,6                     | 77,3                     | 79,9              | 0,36  | n.s             |
| Je suis capable de préparer mon sac pour le lendemain                                                                                                         | 96,7                     | 95,1                     | 98,3              | 2,84  | 0,092*          |
| Chez moi, je suis capable de trouver un espace de travail au calme pour faire mes devoirs                                                                     | 90,3                     | 89,2                     | 91,4              | 0,49  | n.s             |
| Je suis capable d'obtenir de meilleures notes en travaillant plus                                                                                             | 85,2                     | 83,7                     | 86,8              | 0,68  | n.s             |
| Je suis capable de me faire des amis du même genre que moi                                                                                                    | 94,7                     | 94,6                     | 94,8              | 0,012 | n.s             |
| Je suis capable de me faire des amis du genre opposé                                                                                                          | 65,5                     | 62,8                     | 68,4              | 1,22  | n.s             |
| Je suis capable de travailler avec amis.es                                                                                                                    | 91,4                     | 90,9                     | 92                | 0,137 | n.s             |

Lecture : 76,5 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition suivante : « Je suis capable d'apprendre facilement mes leçons en français ». La significativité des écarts entre les notes faibles / moyennes et les notes excellentes est estimée par le test du Khi-2. Seuls sont indiqués les seuils de risque inférieurs ou égaux à 0,10. Lorsque les seuils sont supérieurs à 0,10, ils sont non significatifs (n.s).

S'agissant du SEP académique, 86,5 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables d'apprendre leurs leçons (0,003). Ce sont les mathématiques (0,000), le français (0,069), l'histoire-géo (0,024), l'EMC (0,000), la physique-chimie (0,000), les SVT (0,012), l'anglais (0,000) et la LV2 (0,000) qui sont statistiquement significatifs à la moyenne générale. Ce sont les élèves ayant des notes excellentes qui se sentent davantage capables, par rapport à ceux ayant des notes faibles / moyennes, d'apprendre leurs leçons dans toutes les matières (significatives), allant d'une différence de 8,1 points de pourcentage en français à 28,4 points de pourcentage en mathématiques. En particulier, ce sont deux matières



scientifiques, les mathématiques (28,4) et la physique-chimie (17,7), et l'anglais (19,4) qui obtiennent les écarts les plus frappants.

Pour le SEP en mathématiques, 92 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables de réaliser les tâches proposées en mathématiques (0,000). Tous les items sont significatifs à la moyenne en mathématiques, sauf deux « je suis capable de calculer en respectant les règles de priorité  $2 \times (5 + 5)$  » et « je suis capable de calculer l'aire d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm ». Ce sont les élèves ayant des notes excellentes qui se sentent davantage capables, par rapport à ceux ayant des notes faibles / moyennes, de réaliser toutes les tâches en mathématiques, allant d'une différence de 5,3 points de pourcentage (ranger par ordre croissant des nombres) à 25,3 points de pourcentage (transformer une fraction en écriture à virgule). En particulier, ce sont les tâches à propos des nombres décimaux (25,3 ; 19,3) et sur les angles (20,1) qui obtiennent les écarts les plus frappants.

Enfin, concernant le SEP en ressources, en autorégulation et en social, il n'a pas de lien significatif avec la moyenne en mathématiques (n.s). Toutefois, les items suivants sont significatifs à cette dernière : « je suis capable de demander de l'aide à un ou une autre élève lorsque je suis bloqué.e dans mon travail » (0,073), « je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone » (0,026), « d'une manière générale, je suis capable de rester concentré.e pendant les cours » (0,001), « je suis capable de préparer mon sac pour le lendemain » (0,092). Ce sont les élèves ayant des notes excellentes qui se sentent davantage capables, par rapport à ceux ayant des notes faibles / moyennes, de réaliser toutes ces tâches (significatives), allant d'une différence de 3,2 points de pourcentage (je suis capable de préparer mon sac pour le lendemain) à 15,5 points de pourcentage (d'une manière générale, je suis capable de rester concentré.e pendant les cours).

Ainsi, ce tableau permet de rendre compte des différences académiques dans les tâches spécifiques. On remarque que les élèves ayant des notes excellentes se sentent davantage capables, que les élèves ayant des notes faibles / moyennes, dans plusieurs matières scolaires : mathématiques, français, histoire-géo, EMC, physique-chimie, SVT, anglais et LV2. C'est le cas aussi dans pratiquement toutes les tâches spécifiques en mathématiques. Enfin, le dernier score fait apparaître des différences à l'avantage des élèves

ayant des notes excellentes, précisément dans l'utilisation des ressources (1 item) et dans l'autorégulation (3 items).

#### 4. Type de comparaison scolaire et sentiment d'efficacité personnelle

Examinons à présent le lien entre les différents sentiments d'efficacité personnelle et la comparaison scolaire. Nous supposons un lien significatif étant donné que Bandura explique la variation du sentiment d'efficacité personnelle par la comparaison scolaire. En réalisant une ANOVA, on constate que les trois scores du sentiment d'efficacité personnelle sont statistiquement très significatifs à la comparaison scolaire (0,000). Étudions plus en détail le lien entre chaque item des trois sentiments d'efficacité personnelle et la comparaison scolaire (cf. tableau 9).

Tableau 9. Sentiment d'efficacité personnelle selon la comparaison scolaire (en %).

|                                                                                                                                                               | Ensemble | Comparaison descendante | Comparaison similaire | Comparaison ascendante | Pas de comparaison spécifique | Khi-2  | Significativité |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|--------|-----------------|
| <b>SEP académique</b>                                                                                                                                         | 83,8     | 100                     | 83,9                  | 67,2                   | 85,8                          | 20,008 | 0,000***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en mathématiques                                                                                            | 70,8     | 94,4                    | 69,9                  | 47,5                   | 73,8                          | 26,63  | 0,000***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en français                                                                                                 | 75,8     | 80,6                    | 75                    | 60,7                   | 79,7                          | 9,88   | 0,020***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en histoire-géographie                                                                                      | 65       | 86,1                    | 60,9                  | 53,3                   | 66,5                          | 11,54  | 0,009***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en enseignement morale et civique (EMC)                                                                     | 80,2     | 80,6                    | 78,7                  | 77,6                   | 81,6                          | 0,62   | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en physique-chimie                                                                                          | 75,6     | 94,4                    | 80,6                  | 63,9                   | 73,5                          | 13,22  | 0,004***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en sciences de la vie et de la terre (SVT)                                                                  | 65,9     | 80,6                    | 63                    | 60                     | 66,4                          | 4,72   | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en technologie                                                                                              | 66,5     | 63,9                    | 64,1                  | 59                     | 70,1                          | 3,13   | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en arts plastiques                                                                                          | 87,2     | 82,9                    | 87                    | 83,3                   | 89,2                          | 2,14   | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en éducation musicale                                                                                       | 85,1     | 88,6                    | 83,7                  | 82                     | 86,1                          | 1,01   | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en anglais                                                                                                  | 75       | 86,1                    | 78,5                  | 61,7                   | 75,4                          | 8,7    | 0,034***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en espagnol ou en allemand                                                                                  | 76,1     | 86,1                    | 80,6                  | 55                     | 78,5                          | 18,39  | 0,000***        |
| <b>SEP mathématiques</b>                                                                                                                                      | 91,3     |                         | 89,4                  |                        | 92,9                          | 1,542  | n.s             |
| Je suis capable de décomposer le nombre 4 652 en unités, dizaines, centaines et milliers                                                                      | 91,7     |                         | 90,4                  |                        | 92,9                          | 0,83   | n.s             |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les nombres suivants : 2 635 ; 253 ; 562                                                                        | 95,5     |                         | 93,7                  |                        | 97,2                          | 2,89   | 0,089*          |
| Je suis capable de transformer "trois quarts" en écriture fractionnaire                                                                                       | 88,4     |                         | 86                    |                        | 90,5                          | 1,95   | n.s             |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les fractions suivantes : 1/3 ; 6/3 ; 2/4                                                                       | 80,3     |                         | 78,2                  |                        | 82,1                          | 0,95   | n.s             |
| Je suis capable de transformer la fraction "235/100" en écriture à virgule                                                                                    | 72,7     |                         | 70,9                  |                        | 74,3                          | 0,57   | n.s             |
| Je suis capable de transformer 2 406 décimètres en mètres                                                                                                     | 74,9     |                         | 73,9                  |                        | 75,8                          | 0,19   | n.s             |
| Je suis capable de calculer 3,6 x 100                                                                                                                         | 86,8     |                         | 86,7                  |                        | 86,8                          | 0,001  | n.s             |
| Je suis capable de calculer en respectant les règles de priorité 2 x (5 + 5)                                                                                  | 94,7     |                         | 93                    |                        | 96,2                          | 1,98   | n.s             |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un carré de côté 5 cm                                                                                              | 86,8     |                         | 81,9                  |                        | 91                            | 7,22   | 0,007***        |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                   | 87,3     |                         | 84,7                  |                        | 89,6                          | 2,22   | n.s             |
| Je suis capable de calculer l'aire d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                         | 74,4     |                         | 72,9                  |                        | 75,7                          | 0,42   | n.s             |
| Je suis capable de calculer l'aire d'un triangle de base 5 cm et de hauteur 3 cm                                                                              | 64,97    |                         | 64,3                  |                        | 65,6                          | 0,07   | n.s             |
| Je suis capable de transformer 1 litre en décimètre cube                                                                                                      | 42,3     |                         | 41                    |                        | 43,5                          | 0,27   | n.s             |
| Je suis capable de calculer le volume d'un cube de côté 3 cm                                                                                                  | 47,7     |                         | 44,3                  |                        | 50,7                          | 1,61   | n.s             |
| Je suis capable d'identifier un angle obtus, aigu et droit                                                                                                    | 85,4     |                         | 84,5                  |                        | 86,2                          | 0,23   | n.s             |
| Je suis capable d'identifier l'angle le plus grand dans un triangle                                                                                           | 91,2     |                         | 89,9                  |                        | 92,4                          | 0,79   | n.s             |
| <b>SEP ressource, autorégulation, sociale</b>                                                                                                                 | 94       |                         | 92,6                  |                        | 95,3                          | 1,285  | n.s             |
| Je suis capable de demander de l'aide à des enseignants.es lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                          | 78,3     |                         | 72,5                  |                        | 83,4                          | 6,99   | 0,008***        |
| Je suis capable de demander de l'aide à un ou une autre élève lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                       | 85,8     |                         | 82,5                  |                        | 88,6                          | 3,02   | 0,082*          |
| Je suis capable de terminer mes devoirs la veille pour le lendemain                                                                                           | 89,4     |                         | 84,5                  |                        | 93,8                          | 8,88   | 0,003***        |
| Je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone | 76,1     |                         | 73,7                  |                        | 78,4                          | 1,2    | n.s             |
| D'une manière générale, je suis capable de rester concentré.e pendant les cours                                                                               | 75,4     |                         | 71,4                  |                        | 79                            | 3,15   | 0,076*          |
| Lorsque je me pose une question sur le cours, je suis capable d'utiliser internet (exemple : une IA) pour m'aider à trouver la réponse                        | 78,3     |                         | 78,1                  |                        | 78,6                          | 0,014  | n.s             |
| Je suis capable de préparer mon sac pour le lendemain                                                                                                         | 96,2     |                         | 96,3                  |                        | 96,2                          | 0,001  | n.s             |
| Chez moi, je suis capable de trouver un espace de travail au calme pour faire mes devoirs                                                                     | 89,4     |                         | 89,3                  |                        | 89,5                          | 0,005  | n.s             |
| Je suis capable d'obtenir de meilleures notes en travaillant plus                                                                                             | 84,7     |                         | 82,4                  |                        | 86,7                          | 1,36   | n.s             |
| Je suis capable de me faire des amis du même genre que moi                                                                                                    | 94,7     |                         | 92,6                  |                        | 96,7                          | 3,32   | 0,069*          |
| Je suis capable de me faire des amis du genre opposé                                                                                                          | 64,9     |                         | 63,1                  |                        | 66,5                          | 0,5    | n.s             |
| Je suis capable de travailler avec amis.es                                                                                                                    | 91,7     |                         | 89,4                  |                        | 93,8                          | 2,63   | n.s             |

Lecture : 75,8 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition suivante : « Je suis capable d'apprendre facilement mes leçons en français ». La significativité des écarts entre les types de comparaison scolaire est estimée par le test du Khi-2. Seuls sont indiqués les seuils de risque inférieurs ou égaux à 0,10. Lorsque les seuils sont supérieurs à 0,10, ils sont non significatifs (n.s).

Avant d'interpréter ce tableau, une précision est à apporter quant à sa structure. Pour les deux derniers scores du SEP, nous avons regroupé toutes les comparaisons spécifiques afin que les cellules soient de 0.

S'agissant du SEP académique, 83,8 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables d'apprendre leurs leçons (0,000). Ce sont les mathématiques (0,000), le français (0,020), l'histoire-géographie (0,009), la physique-chimie (0,004), l'anglais (0,034) et LV2 (0,000) qui sont statistiquement significatifs. Ce sont les élèves réalisant une comparaison ascendante qui se sentent le moins capables (47,5% \*\*\* ; 60,7% \*\* ; 53,3% \*\*\* ; 63,9% \*\*\* ; 61,7% \*\* ; 55% \*\*\*), par rapport à ceux réalisant d'autres types de comparaison, d'apprendre leurs leçons dans toutes les matières (significatives). Tandis que ce sont les élèves qui effectuent une comparaison descendante qui se sentent davantage capables (94,4% \*\*\* ; 80,6% \*\* ; 86,1% \*\*\* ; 94,4% \*\*\* ; 86,1% \*\* ; 86,1% \*\*\*), par rapport à ceux réalisant d'autres types de comparaison, d'apprendre leurs leçons dans toutes les matières (significatives).

S'agissant du SEP en mathématiques, il n'a pas de lien significatif avec la comparaison scolaire (n.s). Seulement deux items sont statistiquement significatifs avec la comparaison scolaire : je suis capable de ranger par ordre croissant les nombres suivants : 2 635 ; 253 ; 562 (0,089), je suis capable de calculer le périmètre d'un carré de côté 5 cm (0,007). Le fait de ne pas se comparer permet de se sentir davantage capable (97,2% \* ; 91% \*\*\*), par rapport à ceux réalisant des comparaisons spécifiques, de réaliser cette tâche en mathématiques. Lorsqu'on regarde dans le détail, c'est la comparaison descendante qui permet de sentir davantage capable (100% \*\*\* ; 94,4% \*\*\*), tandis que c'est la comparaison ascendante qui conduit à se sentir moins capables (86,7% \*\*\* ; 66,7% \*\*\*) de réaliser ces tâches en mathématiques. Toutefois, ces résultats sont à interpréter avec prudence étant donné que des cellules ont un effectif théorique inférieur à 5.

S'agissant du SEP en ressources, en autorégulation et en social, il n'a pas de lien significatif avec la comparaison scolaire (n.s). Ce sont les items suivants qui sont significatifs avec la comparaison scolaire : je suis capable de demander de l'aide à des enseignants.es lorsque je suis bloqué.e dans mon travail (0,008), je suis capable de demander de l'aide à un ou une autre élève lorsque je suis bloqué.e dans mon travail (0,082), je suis capable de terminer mes devoirs la veille pour le lendemain (0,003), d'une manière générale, je suis

capable de rester concentré.e pendant les cours (0,076), je suis capable de me faire des amis du même genre que moi (0,069). Une nouvelle fois c'est le fait de ne pas se comparer qui permet de se sentir davantage capable de réaliser cette tâche (83,4% \*\*\* ; 88,6% \* ; 93,8% \*\*\* ; 79% \* ; 96,7% \*), par rapport à ceux réalisant des comparaisons spécifiques. Cependant, lorsqu'on détaille l'analyse, une fois encore c'est la comparaison descendante qui permet de sentir davantage capable (88,9% \*\*\* ; 91,7% \* ; 97,2% \*\*\* ; 88,6% \*\*\* ; 97,2% \*) tandis que c'est la comparaison ascendante qui conduit à se sentir moins capables (58,3% \*\*\* ; 76,7% \* ; 71,7% \*\*\* ; 51,7% \*\*\* ; 88,1% \*) de réaliser ces tâches. Ces derniers résultats sont à interpréter avec prudence.

Ainsi, ce tableau permet de rendre compte des différences liées à la comparaison scolaire dans les tâches spécifiques. On remarque que les élèves réalisant une comparaison descendante se sentent davantage capables, que tous les autres types de comparaison, dans plusieurs matières scolaires : mathématiques, français, histoire-géographie, physique-chimie, anglais et LV2. C'est le cas aussi dans deux tâches spécifiques en mathématiques et pour le dernier score, précisément dans l'utilisation des ressources (2 items), dans l'autorégulation (2 items) et social (1 item).

Pour conclure cette sous-partie, les notes et la comparaison scolaire ont un lien significatif avec le sentiment d'efficacité personnelle. Ce sont en particulier ceux ayant des notes excellentes et qui effectuent une comparaison descendante qui se sentent davantage capable de réussir des tâches spécifiques. Étudions désormais si ce lien peut être causal.

## **5. Effet de la comparaison scolaire sur le sentiment d'efficacité personnelle : analyses de régression**

### **5.1. Effet linéaire sur l'ensemble de l'échantillon**

Pour résumer, nous connaissons, grâce aux différents tests statistiques réalisés, qu'il existe un lien significatif entre la moyenne générale de l'élève et la comparaison scolaire, un lien significatif aussi entre le sexe de l'élève et la comparaison scolaire, un lien significatif entre la différence réelle des notes de l'élève par rapport à son groupe d'amis et la comparaison scolaire, un lien significatif entre la différence réelle des notes de l'élève par

rapport à son groupe d'amis et la moyenne générale, un lien significatif entre la différence réelle des notes de l'élève par rapport à sa classe et cette différence objective par rapport à son groupe d'amis, un lien significatif entre la différence réelle des notes de l'élève par rapport à sa classe et la comparaison scolaire, un lien significatif entre les trois sentiments d'efficacité personnelle et les notes des élèves, et enfin un lien significatif entre les trois sentiments d'efficacité personnelle et la comparaison scolaire. Étudions désormais les régressions effectuées afin de déterminer si ces variables, les notes de l'individu et la comparaison scolaire, prédisent le sentiment d'efficacité personnelle. Nous analyserons à la fois l'intensité et le sens de cet effet, ainsi que le coefficient de détermination R<sup>2</sup> qui mesure la proportion de la variance du sentiment d'efficacité personnelle expliquée par le modèle.

À présent, analysons les régressions linéaires<sup>2</sup> effectuées afin de déterminer si les notes de l'individu et la comparaison scolaire, prédisent le sentiment d'efficacité personnelle. Un point de précision est à apporter concernant les variables ajoutées dans les régressions emboîtées. La PCS du père et de la mère n'apparaît pas ici étant donné qu'elle est non significative quand on entre dans le modèle la moyenne générale car elle capte l'origine sociale

Tableau 10. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle académique.

|                                                  | Modèle 1   | Modèle 2  | Modèle 3  |
|--------------------------------------------------|------------|-----------|-----------|
| Constante                                        | 21,854***  | 12,357*** | 12,402*** |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 3,063***   | 2,281**   | 2,107**   |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | - 0,112    | 0,073     | 0,085     |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | - 3,050*** | - 0,589   | - 0,462   |
| Moyenne générale                                 |            | 0,669***  | 0,697***  |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |            |           | - 0,756   |
| N                                                | 402        | 350       | 348       |
| R <sup>2</sup>                                   | 7,2%       | 15,9%     | 16,5%     |

Lecture : Dans le modèle 1 : réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle académique de 3,063 points.

Dans le premier modèle, réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle académique de 3,06 points. Tandis que réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne

<sup>2</sup> À propos de la normalité des variables dépendantes, le sentiment d'efficacité personnelle académique et en ressource, en autorégulation et social. Pour la première variable, le kurtosis est de 1,083 et le skewness est de - 0,619 signifiant que la variable dépendante suit une loi normale. Pour la seconde, le kurtosis est de 0,159 et le skewness est de - 0,658 signifiant que la variable suit aussi une loi normale.

pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle académique de 3,05 points. En revanche, toutes choses égales par ailleurs (sexe de l'élève, moyenne générale au premier trimestre/semestre), réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle académique de 2,1 points. Tandis qu'effectuer une comparaison ascendante n'est plus significatif.

Dans les trois modèles, percevoir au même niveau ses amis n'a pas d'effet sur le sentiment d'efficacité en académique.

Enfin, toutes choses égales par ailleurs, un point de plus dans la moyenne générale augmente de 0,697 point le score du SEP académique. En revanche le sexe de l'élève n'est pas significatif dans cette régression.

Ainsi, ces premiers résultats répondent en partie à la deuxième hypothèse. Effectuer une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue la croyance en ses compétences académiques malgré le fait que la comparaison se réalise entre amis.

Tableau 11. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

|                                                  | Modèle 1   | Modèle 2  | Modèle 3   |
|--------------------------------------------------|------------|-----------|------------|
| Constante                                        | 36,552***  | 23,664*** | 25,340***  |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 4,281***   | 1,035     | 0,948      |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | - 0,498    | 0,262     | 0,685      |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | - 5,052*** | - 2,192*  | - 1,378    |
| Moyenne en mathématiques                         |            | 0,999***  | 0,987***   |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |            |           | - 3,369*** |
| N                                                | 401        | 299       | 298        |
| R2                                               | 7,5%       | 26,9%     | 31,5%      |

Lecture : Dans le modèle 1 : réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 4,281 points.

Dans le premier modèle, réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 4,28 points. Tandis que réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 5,05 points. En revanche, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre), réaliser une comparaison

descendante n'est plus significatif. Tandis qu'effectuer une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 2,19 points. En analysant le dernier modèle, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre et le sexe de l'individu), les types de comparaison spécifiques ne sont plus significatifs.

Dans les trois modèles, percevoir au même niveau ses amis n'a pas d'effet sur le sentiment d'efficacité en mathématiques.

Enfin, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre et le sexe de l'individu), un point de plus en mathématiques augmente de 0,987 point le score du SEP en mathématiques. Et être une fille, plutôt qu'un garçon, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 3,369 points.

Ainsi, ces résultats confirment les précédents. Effectuer une comparaison ascendante a toujours un effet négatif même si la comparaison se réalise entre amis.

Tableau 12. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social (RAS).

|                                                  | Modèle 1   | Modèle 2   | Modèle 3   |
|--------------------------------------------------|------------|------------|------------|
| Constante                                        | 28,255***  | 24,978***  | 24,930***  |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 1,940**    | 1,686      | 1,683      |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | - 0,395    | - 0,388    | - 0,403    |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | - 3,521*** | - 3,036*** | - 3,062*** |
| Moyenne en mathématiques                         |            | 0,241***   | 0,242***   |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |            |            | 0,094      |
| N                                                | 401        | 299        | 298        |
| R2                                               | 7,2%       | 10,6%      | 10,6%      |

Lecture : Dans le modèle 1 : réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social (RAS) de 1,940 points.

Dans le premier modèle, réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle en RAS de 1,94 points. Tandis que réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en RAS de 3,52 points.

En revanche, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre), réaliser une comparaison descendante n'est plus significative. Tandis qu'effectuer une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en RAS de 3,04 points.

En analysant le dernier modèle, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre et le sexe de l'individu), seule la comparaison ascendante reste significative. Réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en RAS de 3,06 points.

Dans les trois modèles, percevoir au même niveau ses amis n'a pas d'effet sur le sentiment d'efficacité en mathématiques.

Enfin, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre et le sexe de l'individu), un point de plus en mathématiques augmente de 0,242 point le score du SEP en RAS. En revanche le sexe de l'élève n'est pas significatif dans cette régression.

Ainsi, ces résultats confirment les précédents. Effectuer une comparaison ascendante a toujours un effet négatif même si la comparaison se réalise entre amis.

## **5.2. Effets hétérogènes selon le niveau scolaire de l'élève**

Afin de tester spécifiquement l'hypothèse portant sur ceux ayant des notes faibles / moyennes (0-14 ; 50 % de l'échantillon), une analyse complémentaire a été menée sur ce sous-échantillon d'élèves. Cette approche permet d'estimer directement l'effet de la composition académique, objective (note) et subjective (comparaison scolaire), du groupe d'amis sur le sentiment d'efficacité personnelle pour les élèves ayant des notes faibles / moyennes.



Tableau 13. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle académique.

|                                                  | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|--------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                        | 20,360*** | 13,562*** | 13,610*** |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 2,140     | 1,761     | 1,689     |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | 1,017     | 1,031     | 0,973     |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | -1,104    | -0,520    | -0,420    |
| Moyenne générale                                 |           | 0,552***  | 0,582***  |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |           |           | -0,720    |
| N                                                | 176       | 176       | 175       |
| R2                                               | 2,7%      | 6,7%      | 7,4%      |

Lecture : Dans le modèle 1 : Pour les élèves ayant des notes faibles / moyennes, réaliser une comparaison, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, n'influence pas le score du sentiment d'efficacité personnelle académique.

Tableau 14. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

|                                                  | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|--------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                        | 34,267*** | 23,743*** | 26,359*** |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 0,399     | -3,977    | -2,885    |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | -0,579    | 0,453     | 0,709     |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | -3,062**  | -1,395    | -0,292    |
| Moyenne en mathématiques                         |           | 0,934***  | 0,846***  |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |           |           | -4,009*** |
| N                                                | 176       | 130       | 130       |
| R2                                               | 2,6%      | 15,4%     | 21,1%     |

Lecture : Dans le modèle 1 : Pour les élèves ayant des notes faibles / moyennes, réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 3,062 points.

Tableau 15. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social (RAS).

|                                                  | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|--------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                        | 27,663*** | 23,843*** | 23,783*** |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 2,504     | 0,950     | 0,925     |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | -0,263    | 0,033     | 0,027     |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | -1,945**  | -1,662    | -1,687    |
| Moyenne en mathématiques                         |           | 0,303**   | 0,305**   |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |           |           | 0,092     |
| N                                                | 176       | 130       | 130       |
| R2                                               | 3,5%      | 6,4%      | 6,4%      |

Lecture : Dans le modèle 1 : Pour les élèves ayant des notes faibles / moyennes, réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social de 1,945 points.

Dans chacune des régressions, on peut constater que la comparaison scolaire n'a pas de lien significatif avec les trois scores du sentiment d'efficacité personnelle. Seule la comparaison ascendante a un lien significatif et négatif au modèle 1 pour le SEP en maths et RAS, mais il devient non significatif dès lors qu'on ajoute la moyenne en mathématiques. On peut conclure que, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier

trimestre/semestre et le sexe de l'individu), la comparaison scolaire n'affecte pas le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves ayant des notes faibles voire moyennes.

Aussi, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre et le sexe de l'individu) : un point de plus dans la moyenne générale augmente de 0,582 point le score du SEP académique, un point de plus en mathématiques augmente de 0,846 point le score du SEP en mathématiques et augmente de 0,305 point le score du SEP en RAS.

Les focus groups permettent d'éclairer ce résultat : la comparaison scolaire n'affecte pas le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves ayant des notes faibles voire moyennes. Nous avons supposé que si un élève de niveau faible voire moyen réalisait une comparaison scolaire ascendante, dans ce cas il pourrait observer attentivement le processus de réussite dans une tâche de l'élève choisi (Bandura, 2007). D'autant plus si l'élève choisi est un ami. En outre, Valiente et al. (2020) affirment que les interactions positives favorisent l'échange « des ressources sociales, des opportunités de collaboration et des sources de soutien au cours du processus d'apprentissage ». Nous pensions que ces deux mécanismes combinés pourraient augmenter le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève, en particulier de niveau scolaire faible voire moyen. Toutefois, lorsqu'on interroge les élèves pendant les focus groups, il s'avère qu'ils ne travaillent pas ensemble, peu importe leur niveau scolaire. Ils ne réalisent ni leurs devoirs ensemble, ni la préparation des évaluations. Sauf un groupe de fille réalise leurs devoirs ensemble. Cependant, elles ne s'aident pas mutuellement mais demandent toutes les deux de l'aide à l'extérieur, à la bibliothèque ou à une IA. Elles ne partagent pas entre elles des ressources. Ensuite, certains élèves ne font pas leurs devoirs mais trichent. Il y a donc bien un échange de ressources. Or, même si cela pourrait améliorer leur note à un devoir rendu par exemple, cela n'affecte pas leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils ne peuvent pas observer tout le processus qui amène à la réussite pour le reproduire.

« [fille] I 3 : En fait, moi, je recopie, et je dis à mes parents que je les fait mais je ne les fait pas.

E : Ok.

[fille] I 1 : Quand je peux faire, je fais. Sinon, quand je ne peux pas, je demande de l'aide à [montre I2].

[fille] I 3 : Quand je peux, je fais. Mais quand je ne peux pas, je demande les réponses directes.

E : Donc en fait vous ne travaillez pas en soi ensemble mais si jamais il y a besoin vous pouvez compter l'une sur l'autre, surtout pour tricher que pour aider peut-être.

[fille] I 3 : Oui [rire]

E : Parce que du coup [I2]...

[fille] I 2 : Oui c'est moi [I2].

E : Tu leur donnes direct la réponse ou tu essaies de leur expliquer ? Tu fais comment ?

[fille] I 2 : Non, non, je leur donne directement. »

Nous pouvons tout de même analyser ces résultats sur le sous-échantillon d'élèves ayant des notes excellentes (15-20). Il est possible que la comparaison scolaire influence davantage leur sentiment d'efficacité personnelle.

Tableau 16. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle académique.

|                                                  | Modèle 1  | Modèle 2 | Modèle 3 |
|--------------------------------------------------|-----------|----------|----------|
| Constante                                        | 23,510*** | 4,491    | 3,269    |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 2,490**   | 2,083**  | 1,856*   |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | -0,818    | -1,092   | -0,982   |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | -1,010    | -0,405   | -0,205   |
| Moyenne générale                                 |           | 1,163*** | 1,273*** |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |           |          | -0,965   |
| N                                                | 174       | 174      | 173      |
| R2                                               | 4,6%      | 10,9%    | 11,7%    |

Lecture : Dans le modèle 1 : Pour les élèves ayant des notes excellentes, réaliser une comparaison descendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, augmente le score du sentiment d'efficacité personnelle en académique de 2,490 points.

Tableau 17. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

|                                                  | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|--------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                        | 39,219*** | 29,390*** | 31,824*** |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 3,041*    | 1,344     | 1,052     |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | -0,398    | -0,031    | 0,698     |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | -3,802*   | -4,844*** | -3,995**  |
| Moyenne en mathématiques                         |           | 0,679***  | 0,626***  |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |           |           | -3,244*** |
| N                                                | 174       | 155       | 154       |
| R2                                               | 4,5%      | 13%       | 19,9%     |

Lecture : Dans le modèle 1 : Pour les élèves ayant des notes excellentes, réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 3,802 points.

Tableau 18. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social (RAS).

|                                                  | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|--------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                        | 29,083*** | 27,003*** | 27,125*** |
| Comparaison descendante (pas de comparaison = 0) | 1,694     | 1,416     | 1,383     |
| Comparaison similaire (pas de comparaison = 0)   | -0,904    | -0,901    | -0,891    |
| Comparaison ascendante (pas de comparaison = 0)  | -5,000*** | -5,230*** | -5,214*** |
| Moyenne en mathématiques                         |           | 0,144     | 0,142     |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                     |           |           | -0,138    |
| N                                                | 174       | 155       | 154       |
| R2                                               | 8,7%      | 10,2%     | 10,2%     |

Lecture : Dans le modèle 1 : Pour les élèves ayant des notes excellentes, réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social de 5,000 points.

Ce sont les élèves ayant des notes excellentes, pour qui la comparaison scolaire influence leur sentiment d'efficacité personnelle. En particulier, la comparaison descendante influence significativement et positivement le sentiment d'efficacité personnelle académique (modèle n°3 : 1,856). Ce type de comparaison influence le score du SEP en maths uniquement dans le premier modèle (3,041). Il n'influence pas le score en RAS. La comparaison similaire influence aucun des trois scores du SEP. La comparaison ascendante influence de manière significative et négative le SEP en maths et en RAS dans les trois modèles. Toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre et le sexe de l'individu), réaliser une comparaison ascendante, plutôt que ne pas réaliser une comparaison spécifique, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques d'environ 4 points et d'environ 5,2 points en RAS.

Aussi, toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques au premier trimestre/semestre et le sexe de l'individu) : un point de plus dans la moyenne générale

augmente de 1,273 point le score du SEP académique, un point de plus en mathématiques augmente de 0,626 point le score du SEP en mathématiques et augmente de 0,142 point le score du SEP en RAS. On peut constater que la moyenne générale a un coefficient plus important (1,273) lorsqu'on réalise l'analyse pour les élèves ayant des notes excellentes plutôt que ceux ayant des notes faibles et moyennes (0,582)

Toutes ces analyses statistiques et qualitatives permettent d'infirmer la deuxième hypothèse qui était : La comparaison scolaire ascendante au sein du groupe de pairs influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, en particulier pour les élèves ayant des notes faibles / moyennes. Dans un premier temps, on a pu constater que la comparaison scolaire ascendante au sein du groupe de pairs influence négativement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Puis, en réalisant ces analyses en particulier chez les élèves ayant des notes faibles / moyennes (0-14), on constate que la comparaison scolaire de façon générale n'influence pas leur sentiment d'efficacité personnelle. Un des mécanismes sous-jacents serait le fait qu'ils ne réalisent pas leurs devoirs ou les évaluations ensemble, ce qui empêche d'observer le processus de réussite d'un élève. Ce sont plutôt les élèves ayant des notes excellentes (15-20), pour qui la comparaison scolaire influence le sentiment d'efficacité personnelle. C'est en particulier la comparaison descendante qui influence positivement et significativement le sentiment d'efficacité personnelle académique (1,856) et la comparaison ascendante qui influence négativement et significativement le sentiment d'efficacité en mathématiques (- 3,995) et dans l'utilisation des ressources, dans l'apprentissage autorégulé et social (- 5,214). Ces résultats rejoignent ceux de Belfi et al. (2012) à propos de l'influence négative d'une comparaison scolaire ascendante. Une nuance est à apporter toutefois, la comparaison ascendante a une influence négative et significative uniquement chez les élèves ayant des notes excellentes. Ceci invite à considérer la comparaison subjective plutôt que la comparaison objective qui peut être éloignée.

## **Chapitre 6. Hypothèse 3 : Composition sociale au sein du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle**

Hypothèse 3 : La composition sociale du groupe de pairs, lorsqu'elle est favorisée, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, ayant une origine sociale défavorisée.

Pour cette hypothèse aucune analyse qualitative vient compléter celle quantitative, n'ayant pas suffisamment d'éléments. Nous avons réalisé des focus groups uniquement avec des groupes d'amis volontaires de composition sociale à dominante défavorisée. Il a été difficile également d'obtenir des informations quant à leur origine sociale et son influence.

### **1. L'homophilie sociale dans le choix des amis**

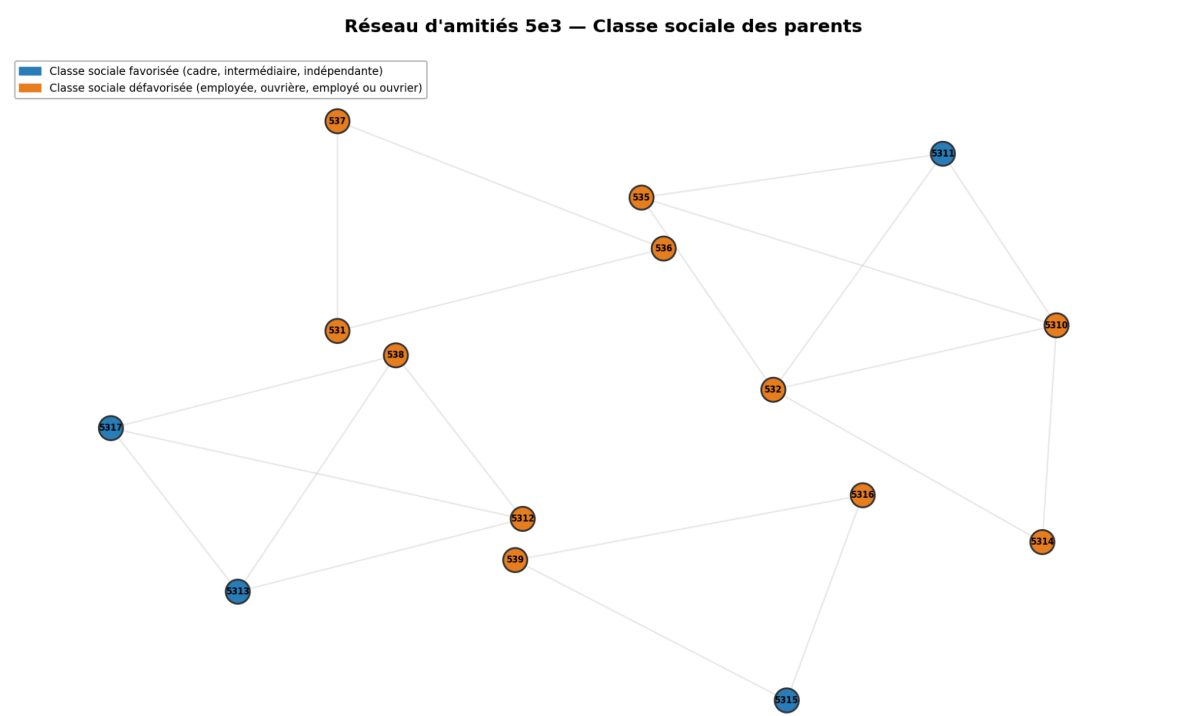
Dans les parties précédentes, nous avons décrit notre échantillon qui comprend 59,1 % d'élèves d'origine sociale défavorisée. Une nouvelle fois, seuls deux établissements ont fait un retour mentionnant le réseau d'amitié des cinquièmes volontaires, ils sont donc 45 élèves. Dans les groupes d'amis, 15,6 % (n = 7) sont d'origine sociale uniquement défavorisée, 55,6 % (n = 25) sont d'origine sociale majoritairement défavorisée, 13,3 % (n = 6) sont d'origine sociale mixte, 15,6 % (n = 7) sont d'origine sociale uniquement favorisée. Lorsque nous croisons la variable de l'origine sociale de l'élève et du groupe d'amis, en réalisant une corrélation associée au test du khi-2, il s'avère qu'elle est très significative (0,000). Ces résultats suggèrent l'existence d'une association entre la classe sociale de l'individu et celle de ses amis (cf. tableau 19). parmi les élèves de classe sociale favorisée, 37,5 % (n = 6) ont un groupe d'amis d'origine sociale défavorisée, 18,75 % (n = 3) ont un groupe d'amis d'origine sociale mixte, 43,75 % (n = 7) ont un groupe d'amis d'origine sociale favorisée. parmi les élèves de classe sociale défavorisée, 88,9 % (n = 24) ont un groupe d'amis d'origine sociale défavorisée, 11,1 % (n = 3) ont un groupe d'amis d'origine sociale mixte et aucun n'a de groupe d'amis d'origine sociale favorisée. Particulièrement, 22,2 % (n = 6) ont un groupe d'amis d'origine sociale uniquement défavorisée et 66,7 % (n = 18) majoritairement défavorisée. Cette corrélation nous indique que les groupes d'amis sont homogènes, se mélangeant très peu. Cependant, notre échantillon est composé de 59,1 % d'élèves d'origine sociale défavorisée, ce qui amène à une surreprésentation de ces élèves

dans les groupes d’amis (cf. graph 12). De ce fait, il y a une homophilie sociale à une échelle plus large qui influence la composition sociale des amitiés. Toutefois, ces résultats montrent que la surreprésentation d’une catégorie sociale peut limiter la diversité sociale au sein du groupe d’amis et restreindre les opportunités d’échange de ressources entre élèves de milieux sociaux différents.

Tableau 19. Lien entre la classe sociale de l’individu et celle du groupe d’amis.

|                                         |             | Composition sociale du groupe d'amis |       |           | Total |
|-----------------------------------------|-------------|--------------------------------------|-------|-----------|-------|
|                                         |             | Défavorisée                          | Mixte | Favorisée |       |
| Classe sociale des parents des élèves   | Favorisée   | 6                                    | 3     | 7         | 16    |
|                                         | Défavorisée | 24                                   | 3     | 0         | 27    |
| Total                                   |             | 30                                   | 6     | 7         | 43    |
| N                                       |             | 43                                   |       |           |       |
| Khi-deux de Pearson                     |             | 16,035                               |       |           |       |
| Signification asymptotique (bilatérale) |             | 0,000                                |       |           |       |

Graph 12. Réseau d’amitiés : classe sociale pour une classe de l’établissement n°1 (focus group ; n = 15). (Généré par l’IA Claude).



## **2. L'homophilie sociale dans la classe**

Les analyses précédentes sont à interpréter avec précaution due à la faiblesse du sous-échantillon. Pour pallier cette difficulté, il serait intéressant de comparer ces résultats à l'échelle de la classe ( $n = 418$ ). Il s'avère qu'il n'y a que des classes défavorisées. 75,8 % ( $n = 317$ ) des classes sont majoritairement défavorisées et 24,2 % ( $n = 101$ ) sont des classes uniquement défavorisées. Ce constat rejoint nos propos précédents, notre échantillon est majoritairement défavorisé. La composition à l'échelle de la classe influence celle au niveau des amitiés. De ce fait, on ne peut pas conclure à une homophilie sociale, du moins choisie, dans l'affiliation des élèves.

## **3. Classe sociale de l'élève et sentiment d'efficacité personnelle**

Une autre dimension de l'hypothèse n°3 est le sentiment d'efficacité personnelle. Examinons dans un premier temps le lien entre les différents sentiments d'efficacité personnelle et les classes sociales favorisées et défavorisées. En réalisant une ANOVA, on réalise que les trois scores du sentiment d'efficacité personnelle ne sont pas statistiquement significatifs à la classe sociale des parents. Précédemment, on a pu constater le lien entre les notes et le sentiment d'efficacité personnelle. Au premier trimestre (ou semestre), les élèves d'origine sociale favorisée ont en moyenne 15,10 de moyenne générale et ceux d'origine sociale défavorisée 13,73 (0,000). En mathématiques, les élèves d'origine sociale favorisée ont en moyenne 15,05 et ceux d'origine sociale défavorisée 12,80 (0,000). Cette différence correspond aux écrits de Wiederkehr et al. (2015) qui affirment que « les élèves d'origine défavorisée devraient présenter de moins bonnes performances... que les élèves d'origine sociale favorisée ». Ceci aurait une incidence sur leur sentiment d'efficacité personnelle « en raison du processus d'intériorisation, nous pensons que les différences de classe sociale en termes de performance pourraient être « transformées », dans l'esprit des enfants, en caractéristiques individuelles, à savoir un faible sentiment d'efficacité personnelle scolaire ».

Étudions plus en détail le lien entre chaque item des trois sentiments d'efficacité personnelle et les classes sociales des parents (cf. tableau 20).



Tableau 20. Sentiment d'efficacité personnelle selon la classe sociale (en %).

|                                                                                                                                                               | Ensemble | PCS favorisée | PCS défavorisée | Khi-2 | Significativité |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------|-----------------|-------|-----------------|
| <b>SEP académique</b>                                                                                                                                         | 84,5     | 87,4          | 82,6            | 1,259 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en mathématiques                                                                                            | 72,7     | 77,8          | 69,2            | 2,6   | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en français                                                                                                 | 74,8     | 73,7          | 75,6            | 0,128 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en histoire-géographie                                                                                      | 69       | 71,8          | 67,1            | 0,727 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en enseignement morale et civique (EMC)                                                                     | 81,9     | 92,9          | 74,2            | 15,42 | 0,000***        |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en physique-chimie                                                                                          | 73,8     | 73,1          | 74,3            | 0,049 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en sciences de la vie et de la terre (SVT)                                                                  | 67,9     | 72,9          | 64,5            | 2,238 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en technologie                                                                                              | 65,1     | 66,1          | 64,3            | 0,097 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en arts plastiques                                                                                          | 87,9     | 87            | 88,6            | 0,178 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en éducation musicale                                                                                       | 86,7     | 84,3          | 88,3            | 0,934 | n.s             |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en anglais                                                                                                  | 76,2     | 82,2          | 72,1            | 3,945 | 0,047**         |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en espagnol ou en allemand                                                                                  | 79,3     | 83,9          | 76,2            | 2,552 | n.s             |
| <b>SEP mathématiques</b>                                                                                                                                      | 92,1     | 95            | 90,1            | 2,265 | 0,098*          |
| Je suis capable de décomposer le nombre 4 652 en unités, dizaines, centaines et milliers                                                                      | 93,1     | 93,3          | 93              | 0,012 | n.s             |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les nombres suivants : 2 635 ; 253 ; 562                                                                        | 96,6     | 97,5          | 95,9            | 0,508 | n.s             |
| Je suis capable de transformer "trois quarts" en écriture fractionnaire                                                                                       | 88,5     | 93,2          | 85,2            | 4,384 | 0,036**         |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les fractions suivantes : 1/3 ; 6/3 ; 2/4                                                                       | 79,4     | 84,9          | 75,6            | 3,711 | 0,054*          |
| Je suis capable de transformer la fraction "235/100" en écriture à virgule                                                                                    | 74,5     | 76,5          | 73,1            | 0,42  | n.s             |
| Je suis capable de transformer 2 406 décimètres en mètres                                                                                                     | 75,4     | 79            | 72,9            | 1,383 | n.s             |
| Je suis capable de calculer 3,6 x 100                                                                                                                         | 88       | 87,4          | 88,4            | 0,063 | n.s             |
| Je suis capable de calculer en respectant les règles de priorité 2 x (5 + 5)                                                                                  | 96,5     | 97,5          | 95,9            | 0,503 | n.s             |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un carré de côté 5 cm                                                                                              | 88,2     | 95            | 83,5            | 8,808 | 0,003***        |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                   | 89,7     | 94,1          | 86,5            | 4,333 | 0,037**         |
| Je suis capable de calculer l'air d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                                                          | 74,4     | 78,8          | 71,3            | 2,044 | n.s             |
| Je suis capable de calculer l'air d'un triangle de base 5 cm et de hauteur 3 cm                                                                               | 65,5     | 66,1          | 65,1            | 0,032 | n.s             |
| Je suis capable de transformer 1 litre en décimètre cube                                                                                                      | 43,3     | 46,6          | 40,9            | 0,916 | n.s             |
| Je suis capable de calculer le volume d'un cube de côté 3 cm                                                                                                  | 48,3     | 54,6          | 43,8            | 3,283 | 0,070*          |
| Je suis capable d'identifier un angle obtus, aigu et droit                                                                                                    | 85,8     | 87,4          | 84,6            | 0,442 | n.s             |
| Je suis capable d'identifier l'angle le plus grand dans un triangle                                                                                           | 92,4     | 95            | 90,6            | 1,901 | n.s             |
| <b>SEP ressource, autorégulation, sociale</b>                                                                                                                 | 94,8     | 96,6          | 93,6            | 1,324 | n.s             |
| Je suis capable de demander de l'aide à des enseignants.es lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                          | 79,3     | 83,2          | 76,6            | 1,854 | n.s             |
| Je suis capable de demander de l'aide à un ou une autre élève lorsque je suis bloqué.e dans mon travail                                                       | 86,3     | 88,2          | 84,9            | 0,666 | n.s             |
| Je suis capable de terminer mes devoirs la veille pour le lendemain                                                                                           | 88,9     | 92,3          | 86,5            | 2,384 | n.s             |
| Je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone | 75,5     | 83,6          | 70              | 6,92  | 0,009***        |
| D'une manière générale, je suis capable de rester concentré.e pendant les cours                                                                               | 75,9     | 77,3          | 74,9            | 0,23  | n.s             |
| Lorsque je me pose une question sur le cours, je suis capable d'utiliser internet (exemple : une IA) pour m'aider à trouver la réponse                        | 77,5     | 75,4          | 78,9            | 0,497 | n.s             |
| Je suis capable de préparer mon sac pour le lendemain                                                                                                         | 96,2     | 98,3          | 94,7            | 2,456 | n.s             |
| Chez moi, je suis capable de trouver un espace de travail au calme pour faire mes devoirs                                                                     | 89,2     | 89,7          | 88,8            | 0,061 | n.s             |
| Je suis capable d'obtenir de meilleures notes en travaillant plus                                                                                             | 86,8     | 83,6          | 88,9            | 1,67  | n.s             |
| Je suis capable de me faire des amis du même genre que moi                                                                                                    | 95,1     | 95,8          | 94,6            | 0,2   | n.s             |
| Je suis capable de me faire des amis du genre opposé                                                                                                          | 64,8     | 69,2          | 61,8            | 1,694 | n.s             |
| Je suis capable de travailler avec amis.es                                                                                                                    | 91,3     | 90,7          | 91,8            | 0,114 | n.s             |

Lecture : 74,8 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition suivante : « Je suis capable d'apprendre facilement mes leçons en français ». La significativité des écarts entre les classes sociales favorisées et défavorisées des parents est estimée par le test du Khi-2. Seuls sont indiqués les seuils de risque inférieurs ou égaux à 0,10. Lorsque les seuils sont supérieurs à 0,10, ils sont non significatifs (n.s).

S'agissant du SEP académique, 84,5 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables d'apprendre leurs leçons (n.s). Ce sont l'EMC (0,000) et l'anglais (0,047) qui sont statistiquement significatifs à la classe sociale. Ce sont les élèves d'origine sociale favorisée qui se sentent davantage capables, par rapport à ceux d'origine sociale défavorisée, d'apprendre leurs leçons dans ces matières (significatives).

Pour le SEP en mathématiques, 92,1 % des élèves de cinquième interrogés déclarent être capables de réaliser les tâches proposées en mathématiques (0,098). Ce sont les items concernant les fractions, le périmètre et le volume qui sont significatifs à la classe sociale des parents : « je suis capable de transformer « trois quarts » en écriture fractionnaire » (0,036), «

je suis capable de ranger par ordre croissant les fractions suivantes :  $1/3$  ;  $6/3$  ;  $2/4$  » (0,054), « je suis capable de calculer le périmètre d'un carré de côté 5 cm » (0,003), « je suis capable de calculer le périmètre d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm » (0,037) et « je suis capable de calculer le volume d'un cube de côté 3 cm » (0,070). Ce sont les élèves d'origine sociale favorisée qui se sentent davantage capables, par rapport à ceux d'origine sociale défavorisée, de réaliser toutes les tâches en mathématiques.

Enfin, concernant le SEP en ressources, en autorégulation et en social, il n'a pas de lien significatif avec la classe sociale des parents. Toutefois, un item est significatif à cette dernière : « je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone » (0,009). Ce sont les élèves d'origine sociale favorisée qui se sentent davantage capables, par rapport à ceux d'origine sociale défavorisée, de réaliser cette tâche.

Ainsi, ce tableau permet de rendre compte des différences académiques dans les tâches spécifiques. On remarque que les élèves d'origine sociale favorisée se sentent davantage capables, que les élèves d'origine sociale défavorisée, dans deux matières scolaires : EMC et anglais. C'est le cas aussi pour cinq tâches spécifiques en mathématiques, les fractions, le périmètre et le volume, ainsi que pour une tâche de l'apprentissage autorégulé.

#### **4. Composition sociale du groupe d'amis et sentiment d'efficacité personnelle**

Examinons à présent le lien entre les différents sentiments d'efficacité personnelle et la composition sociale du groupe d'amis. En réalisant une ANOVA, on réalise une nouvelle fois que seul le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques est significatif (0,025). Cette corrélation indique qu'il y a une différence de SEP en mathématiques selon la classe sociale du groupe d'amis.

## 5. Effet de la composition sociale sur le sentiment d'efficacité personnelle : analyses de régression

### 5.1. Effet linéaire sur l'ensemble de l'échantillon

Pour résumer, nous connaissons, grâce aux différents tests statistiques réalisés, qu'il existe un lien significatif entre la classe sociale des individus et celle de leurs amis, un lien significatif aussi entre le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et la classe sociale des individus (uniquement khi-2), et enfin un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques et la classe sociale des amis. Étudions désormais les régressions effectuées afin de déterminer si ces variables, la classe sociale de l'individu et celle de ses amis, prédisent le sentiment d'efficacité personnelle. Nous analyserons à la fois l'intensité et le sens de cet effet, ainsi que le coefficient de détermination R<sup>2</sup> qui mesure la proportion de la variance du sentiment d'efficacité personnelle expliquée par le modèle.

Un point de précision est à apporter concernant les variables ajoutées dans les régressions emboîtées. Le sexe n'apparaît pas ici étant donné qu'il est non significatif.

Tableau 21. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle académique.

|                                                                               | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  | Modèle 4  |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                                                     | 22,849*** | 22,762*** | 17,834*** | 10,670*** |
| Origine sociale des parents défavorisés (origine sociale favorisée = 0)       | -1,325**  | -1,557**  | -0,855    | -0,543    |
| Groupe d'amis composé de classe sociale défavorisée (groupe d'amis mixte = 0) |           | 2,284**   | 2,583**   | 1,575     |
| Groupe d'amis composé de classe sociale favorisée (groupe d'amis mixte = 0)   |           | -0,476    | -0,318    | -1,242    |
| Moyenne en mathématiques                                                      |           |           | 0,351***  | -0,143    |
| Moyenne générale                                                              |           |           |           | 0,968***  |
| N                                                                             | 291       | 291       | 232       | 226       |
| R <sup>2</sup>                                                                | 1,4%      | 2,9%      | 8,1%      | 16,3%     |

Lecture : Dans le modèle 4 : toutes choses égales par ailleurs, un point de plus dans la moyenne générale augmente de 0,968 point le score du SEP académique.

Dans le premier modèle, avoir une origine sociale défavorisée, plutôt que favorisée, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle académique de 1,325 point. Ceci confirme les résultats de Wiederkehr et al. (2015), l'origine sociale défavorisée détériore le sentiment d'efficacité personnelle.

Dans le second modèle, toutes choses égales par ailleurs (composition sociale du groupe d'amis), cela diminue toujours le sentiment d'efficacité personnelle académique.

C'est uniquement la composition sociale défavorisée qui influence significativement le sentiment d'efficacité personnelle académique. Toutes choses égales par ailleurs (origine sociale de l'élève et moyenne en mathématiques) être entouré d'amis d'origine sociale défavorisée, plutôt que mixte, augmente le sentiment d'efficacité personnelle académique de 2,583 points. Cette composition devient non significative lorsqu'on ajoute la moyenne générale.

Dans tous les modèles, la composition sociale favorisée n'a pas d'effet sur le sentiment d'efficacité en académique.

Ces premiers résultats répondent en partie à la troisième hypothèse. Être entouré d'amis ayant une origine sociale favorisée, plutôt que mixte, n'a pas d'influence sur le sentiment d'efficacité personnelle académique.

Tableau 22. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

|                                                                                      | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  | Modèle 4  |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Constante</b>                                                                     | 37,731*** | 38,146*** | 25,384*** | 26,436*** |
| <b>Origine sociale des parents défavorisés (origine sociale favorisée = 0)</b>       | -2,080**  | -2,440*** | -0,909    | -0,827    |
| <b>Groupe d'amis composé de classe sociale défavorisée (groupe d'amis mixte = 0)</b> |           | -0,394    | -0,116    | -0,063    |
| <b>Groupe d'amis composé de classe sociale favorisée (groupe d'amis mixte = 0)</b>   |           | -6,718**  | -6,409*** | -5,440**  |
| <b>Moyenne en mathématiques</b>                                                      |           |           | 0,918***  | 0,929***  |
| <b>Sexe de l'élève (garçon = 0)</b>                                                  |           |           |           | -2,539*** |
| <b>N</b>                                                                             | 291       | 291       | 232       | 232       |
| <b>R2</b>                                                                            | 1,8%      | 3,6%      | 26,1%     | 29,1%     |

Lecture : Dans le modèle 4 : toutes choses égales par ailleurs, un point de plus dans la moyenne en mathématiques augmente de 0,929 point le score du SEP en mathématiques.

Dans le premier modèle, avoir une origine sociale défavorisée, plutôt que favorisée, diminue le score du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 2,080 points.

Dans le second modèle, toutes choses égales par ailleurs (composition sociale du groupe d'amis), cela diminue toujours le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

Cette fois-ci, c'est uniquement la composition sociale favorisée qui influence significativement le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques. Toutes choses

égales par ailleurs (origine sociale de l'élève, moyenne en mathématiques et sexe de l'élève) être entouré d'amis d'origine sociale favorisée, plutôt que mixte, diminue le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques de 5,440 points.

Dans tous les modèles, la composition sociale défavorisée n'a pas d'effet sur le sentiment d'efficacité en mathématiques.

Ainsi, ces premiers résultats apportent un élément supplémentaire pour expliquer la troisième hypothèse. Être entouré d'amis ayant une origine sociale favorisée, plutôt que mixte, a une influence significative et négative sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

Tableau 23. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social (RAS).

|                                                                               | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  | Modèle 4  |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                                                     | 28,504*** | 28,558*** | 23,145*** | 20,171*** |
| Origine sociale des parents défavorisés (origine sociale favorisée = 0)       | -0,900    | -0,918    | -0,209    | -0,221    |
| Groupe d'amis composé de classe sociale défavorisée (groupe d'amis mixte = 0) |           | -0,257    | 0,212     | -0,098    |
| Groupe d'amis composé de classe sociale favorisée (groupe d'amis mixte = 0)   |           | -0,701    | -0,153    | -,549     |
| Moyenne en mathématiques                                                      |           |           | 0,358***  | 0,169     |
| Moyenne générale                                                              |           |           |           | 0,389*    |
| N                                                                             | 291       | 291       | 232       | 226       |
| R2                                                                            | 0,7%      | 0,8%      | 6,4%      | 8,4%      |

Lecture : Dans le modèle 4 : toutes choses égales par ailleurs, un point de plus dans la moyenne générale augmente de 0,389 point le score du SEP en ressource, en autorégulation et social.

Dans tous les modèles, l'origine sociale de l'élève et la composition sociale du groupe d'amis n'ont pas d'effet sur le sentiment d'efficacité en ressource, en autorégulation et social.

Ainsi, ces premiers résultats apportent un élément supplémentaire pour expliquer la troisième hypothèse. La composition sociale du groupe d'amis n'a pas d'influence sur le sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social.

Pour résumer cette partie sur les effets linéaires, on constate que la composition sociale des amis influence le sentiment d'efficacité personnelle, uniquement académique et en mathématiques. En particulier, la composition sociale défavorisée influence positivement

le SEP académique tandis que la composition sociale favorisée influence négativement le SEP en mathématiques.

## 5.2. Effets hétérogènes selon la classe sociale de l'élève

Notre échantillon ne permet pas de tester l'hypothèse en particulier pour les élèves d'origine défavorisée. En effet, ces élèves ne sont pas dans un groupe d'amis à dominante sociale favorisée.

Nous pouvons tout de même analyser ces résultats sur le sous-échantillon d'élèves ayant une origine sociale favorisée. Il est possible que la composition sociale favorisée influence aussi leur sentiment d'efficacité personnelle.

Tableau 24. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle académique.

|                                                                               | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3 |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|----------|
| Constante                                                                     | 22,802*** | 13,555*** | 4,724    |
| Groupe d'amis composé de classe sociale défavorisée (groupe d'amis mixte = 0) | 1,531     | 1,769     | 1,022    |
| Groupe d'amis composé de classe sociale favorisée (groupe d'amis mixte = 0)   | -0,516    | 0,092     | -1,215   |
| Moyenne en mathématiques                                                      |           | 0,637***  | -0,131   |
| Moyenne générale                                                              |           |           | 1,345*** |
| N                                                                             | 119       | 100       | 97       |
| R2                                                                            | 0,4%      | 14,0%     | 23,7%    |

Lecture : Dans le modèle 3 : toutes choses égales par ailleurs, un point de plus dans la moyenne générale augmente de 1,345 points le score du SEP académique.

Tableau 25. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques.

|                                                                               | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                                                     | 38,226*** | 24,540*** | 25,140*** |
| Groupe d'amis composé de classe sociale défavorisée (groupe d'amis mixte = 0) | -1,893    | -2,249    | -1,986    |
| Groupe d'amis composé de classe sociale favorisée (groupe d'amis mixte = 0)   | -6,798*** | -6,423*** | -5,560*** |
| Moyenne en mathématiques                                                      |           | 0,981***  | 1,009***  |
| Sexe de l'élève (garçon = 0)                                                  |           |           | -2,155**  |
| N                                                                             | 119       | 100       | 100       |
| R2                                                                            | 5,7%      | 33,3%     | 36,1%     |

Lecture : Dans le modèle 3 : toutes choses égales par ailleurs, un point de plus dans la moyenne en mathématiques augmente de 1,009 point le score du SEP en mathématiques.

Tableau 26. Régressions emboîtées du sentiment d'efficacité personnelle en ressource, en autorégulation et social (RAS).

|                                                                               | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Constante                                                                     | 28,575*** | 20,846*** | 14,966*** |
| Groupe d'amis composé de classe sociale défavorisée (groupe d'amis mixte = 0) | -0,575    | 0,200     | -0,307    |
| Groupe d'amis composé de classe sociale favorisée (groupe d'amis mixte = 0)   | -0,718    | 0,088     | -0,787    |
| Moyenne en mathématiques                                                      |           | 0,510***  | 0,002     |
| Moyenne générale                                                              |           |           | 0,893**   |
| N                                                                             | 119       | 100       | 97        |
| R2                                                                            | 0,2%      | 9,2%      | 14%       |

Lecture : Dans le modèle 3 : toutes choses égales par ailleurs, un point de plus dans la moyenne générale augmente de 0,893 point le score du SEP en ressource, en autorégulation et social.

La composition sociale du groupe d'amis a uniquement une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques, chez les élèves d'origine sociale favorisée. Seule la composition sociale favorisée a un lien significatif et négatif. Toutes choses égales par ailleurs (moyenne en mathématiques et sexe de l'élève) être entouré d'amis d'origine sociale favorisée, plutôt que mixte, diminue le sentiment d'efficacité personnelle académique de 5,560 points.

Toutes ces analyses statistiques ne permettent pas la validation ou l'infirmerie de la troisième hypothèse qui était : la composition sociale du groupe de pairs, lorsqu'elle est favorisée, influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, ayant une origine sociale défavorisée. Dans un premier temps, on a pu constater qu'être d'origine sociale défavorisé influence négativement le SEP académique et en mathématiques. À propos des effets linéaires, on constate que la composition sociale des amis influence le sentiment d'efficacité personnelle, uniquement académique et en mathématiques. En particulier, la composition sociale défavorisée influence positivement le SEP académique et la composition sociale favorisée influence négativement le SEP en mathématiques. Enfin, concernant les effets hétérogènes, nous n'avons pas pu tester spécifiquement chez les élèves défavorisés. Toutefois, nous avons pu constater que chez les élèves favorisés, la composition sociale influence uniquement le SEP en mathématiques, de façon négative. Ces résultats font en partie écho à la recherche de Monso et al. (2019). La composition sociale des pairs a une influence sur les résultats scolaires, ici c'est le cas également du sentiment d'efficacité

personnelle. Ils font aussi référence à la recherche de Belfi et al. (2012) à propos de l'influence positive d'une comparaison scolaire similaire. Dans ce cas, la comparaison sociale similaire influence négativement le SEP, chez les élèves de classe sociale favorisée. Ceci invite à considérer plusieurs dimensions de la comparaison.



## Discussion

Le résultat principal de l'hypothèse 1 est que la composition genrée du groupe d'amis influence positivement le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles. La majorité de filles suffit pour produire cet effet. Ce résultat contraste avec la littérature dominante (Belfi et al., 2012 ; Desombre et al., 2016) qui suggère que la non-mixité genrée est requise pour observer un effet positif sur les compétences non académiques des filles. Notre recherche montre que ce seuil peut être abaissé lorsqu'on se place à l'échelle des amitiés plutôt qu'à celle de la classe. C'est une nuance importante en termes de politique éducative. Ce résultat peut être expliqué par le mécanisme vicariant de Bandura (2007). Une majorité de filles offre à ces dernières un nombre suffisant de modèles de comparaison perçus comme similaires.

À propos de l'hypothèse 2, elle a été infirmée par les résultats statistiques, mais c'est précisément l'apport de notre recherche. Nous avons formulé une hypothèse qui s'appuyait sur le modelage abstrait de Bandura (2007) et sur les travaux de Valiente et al. (2020) sur les interactions positives entre amis. La comparaison ascendante au sein du groupe d'amis devrait avoir un effet positif sur le SEP, en particulier chez les élèves de niveau faible ou moyen. Nos résultats montrent l'inverse. La comparaison ascendante a un effet négatif sur le SEP. Cet effet se concentre principalement chez les élèves ayant des notes excellentes. Chez les élèves de niveau faible voire moyen, la comparaison scolaire n'a aucun effet significatif sur leur SEP une fois les notes contrôlées.

Deux interprétations peuvent être avancées. La première provient des focus groups. Les élèves ne travaillent pas ensemble, ils ne partagent donc pas leurs ressources d'apprentissage. Ils peuvent s'échanger des réponses mais ils n'observent pas le processus qui mène à la réussite. Or, l'expérience vicariante de Bandura suppose précisément que l'observateur puisse repérer les mécanismes qui conduisent à l'action réussie. Ce constat constitue une limite importante à l'application du modelage abstrait pour notre échantillon. La deuxième explication concerne le BFLPE mobilisé par Belfi et al. (2012). Dans notre recherche, la comparaison ascendante produit des effets négatifs uniquement chez les élèves ayant des notes excellentes, même au sein d'un groupe d'amis. Les focus groups illustrent ce mécanisme : un groupe de filles dont la moyenne dépasse 16/20 qualifient leurs notes de «

nulles ». Le cadre normatif que le groupe instaure devient le standard de comparaison, indépendamment des notes objectives. Ce résultat invite à reconsidérer la similarité de performance d'un point de vue objectif mais aussi subjectif car ils influencent tous deux le type de comparaison choisi et par conséquent le sentiment d'efficacité personnelle.

L'hypothèse 3, qui supposait un effet positif d'un groupe d'amis favorisé sur le SEP des élèves défavorisés, n'a pas pu être ni validée ni infirmée. Cette impossibilité est elle-même un résultat. Notre échantillon révèle que 88,9 % des élèves d'origine sociale défavorisée ont un groupe d'amis également défavorisée, et qu'aucun n'a un groupe d'amis d'origine favorisée. Cette homophilie sociale forte, et contrainte, dans un échantillon où 59,1 % des élèves sont défavorisés, neutralise empiriquement la possibilité même de tester le mécanisme de modelage abstrait que nous avons mobilisé. Pour qu'un élève défavorisé puisse bénéficier d'un environnement amical favorisé, encore faut-il que cette configuration existe dans l'échantillon. Un autre résultat pertinent ressort de notre analyse : chez les élèves favorisés, être entouré d'amis également favorisés diminue le SEP en mathématiques de 5,440 points, par rapport à un groupe mixte. Ce résultat ressemble à un BFLPE social : la comparaison vers le haut sur la dimension sociale produirait le même type d'effet que la comparaison vers le haut sur la dimension scolaire. Ce parallèle entre BFLPE académique et BFLPE sociale mériterait d'être approfondi dans des recherches ultérieures.

Au-delà des résultats spécifiques à chaque hypothèse, un fil conducteur traverse cette recherche : la subjectivité de la comparaison joue un rôle tout aussi important que la réalité objective. Seulement 20 % des élèves du sous-échantillon ont une perception tranchée de leur position scolaire qui coïncide avec la réalité dans leur groupe d'amis. Les élèves ayant des notes objectivement supérieures à leur groupe peuvent réaliser une comparaison ascendante. Les focus groups révèlent que cette subjectivité est structurée par le cadre normatif du groupe, par la présentation de soi devant autrui et par l'accès biaisé à l'information sur la performance d'autrui. Ce résultat a une portée méthodologiquement importante. Les recherches sur les effets de pairs qui s'appuient uniquement sur des indicateurs objectifs risquent de manquer le mécanisme effectif qui structure le SEP, à savoir la perception subjective de cette comparaison. Notre recherche montre l'intérêt de croiser une mesure subjective et une mesure objective de la composition du groupe d'amis. La méthodologie mixte est ici un atout. Sans ces derniers, nous n'aurions pas pu identifier le mécanisme de

présentation de soi qui explique en partie le décalage entre comparaison objective et subjective, et en plus de l'explication du rang relatif.

### **Limites**

Plusieurs limites doivent être mentionnées pour permettre une lecture prudente des résultats

Au sujet de l'échantillon, notre recherche présente trois caractéristiques qui restreignent la portée des conclusions. D'abord, l'échantillon est fortement marqué par l'origine sociale défavorisée des parents (59,1 %) et présente une homogénéité sociale interne relativement élevée. Cette caractéristique limite notre capacité à tester l'hypothèse 3, puisque la configuration de l'élève défavorisé dans un groupe d'amis favorisé n'existe pas dans notre sous-échantillon. Ce sous-échantillon, ayant participé aux focus groups, est de taille réduite. Plusieurs analyses statistiques portent sur ce dernier, avec des cellules dont l'effectif théorique est inférieur à 5, ce qui invite à interpréter ces résultats avec prudence. Enfin, l'échantillon est circonscrit à quatre collèges publics de l'académie de Dijon, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres contextes territoriaux ou à l'enseignement privé.

À propos de la méthodologie, plusieurs choix de notre protocole d'enquête sont à interroger. Le questionnaire ne propose pas de modalité de réponse « je ne sais pas » à la question portant sur la comparaison scolaire dans le groupe d'amis. La modalité « notes plus hautes et notes plus basses que toi » a été choisie par 50,7 % des élèves, ce qui peut traduire à la fois une perception réelle d'hétérogénéité, une absence de positionnement ou une réponse par défaut. Cette ambiguïté limite la robustesse des analyses portant sur cette variable. Par ailleurs, nous n'avons pas demandé aux élèves de fournir directement les notes et le métier des parents de leur groupe d'amis dans le questionnaire afin d'éviter le manque de réponse, ce qui nous a contraints à reconstituer la composition académique objective et social du groupe d'amis uniquement pour le sous-échantillon des focus groups.

## Conclusion

Cette recherche s'est attachée à examiner l'influence de la composition du groupe d'amis sur le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves de cinquième scolarisés dans quatre établissements publics de l'académie de Dijon. En mobilisant une méthodologie mixte combinant un questionnaire administré à 418 élèves et 5 focus groups menés auprès de groupes d'amis volontaires, nous avons testé trois hypothèses portant sur la composition genrée, académique et sociale.

Les résultats permettent de tirer trois enseignements principaux. Premièrement, une majorité de filles au sein du groupe d'amis suffit à améliorer le sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques des filles, ce qui nuance les conclusions de la littérature qui plaide pour la non-mixité (Belfi et al., 2012 ; Desombre et al., 2016). Deuxièmement, la comparaison scolaire ascendante au sein du groupe d'amis a un effet négatif sur le SEP, mais cet effet se concentre chez les élèves ayant des notes excellentes plutôt que chez les élèves de niveau faible voire moyen, qui ne sont pas affectés par cette comparaison. Troisièmement, l'homophilie sociale forte qui caractérise les amitiés à cette échelle empêche d'observer un effet de la composition sociale favorisée du groupe d'amis sur le SEP des élèves défavorisés, mais elle révèle un autre résultat : être entouré d'amis favorisés diminue le SEP en mathématiques des élèves favorisés eux-mêmes, ce qui suggère un BFLPE social parallèle au BFLPE académique. Au-delà de ces résultats, cette recherche apporte une contribution méthodologique. La perception subjective de la comparaison scolaire est éloignée de la réalité objective. Cette subjectivité, structurée par le cadre normatif du groupe et par la présentation de soi, semble constituer la variable effective qui structure le SEP, plus que la position objective de l'élève. Les focus groups ont été indispensables pour révéler ce mécanisme. Cette recherche invite ainsi à privilégier une méthodologie mixte pour étudier les effets de pairs sur les compétences non académiques.

Sur le plan des politiques éducatives, nos résultats invitent à une attention plus fine portée aux dynamiques relationnelles au sein des classes. La composition de la classe qui constitue le principal levier d'action des politiques publiques ne se traduit pas mécaniquement en composition des amitiés. Pour que les effets bénéfiques attendus de la

mixité ou de la composition genrée se réalisent, encore faut-il que les amitiés se forment effectivement entre élèves de profils mixtes.

## Bibliographie

- Algan, Y., & Huillery, É. (2022). *Économie du savoir-être*. Les Presses de Sciences Po.
- Andreu, S. & al., (2025). *Évaluations de début de cinquième 2024 - Premiers résultats*. Document de travail - série études, n° 2025-E03, DEPP. <https://www.education.gouv.fr/depp/evaluations-de-debut-de-cinquieme-2024-premiers-resultats-452823>
- Bandura, A. (2006). Chapter 14: Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Sup.
- Barbot, J. (2012). Mener un entretien de face à face. In S. Paugam, *L'enquête sociologique*. (pp. 115-141). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0115>
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35), pp. 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Bedin, V. & Aussel, L. (2022). Chapitre 2. La restitution des résultats de la recherche auprès des acteurs du terrain d'enquête. In B. Albero et J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. (pp. 109-124). Tome III. Éditions Raison et Passions. <https://doi-org.proxy-bu2.ube.fr/10.3917/rp.alber.2022.03.0109>.

- Behaghel, L., Grenet, J. & Gurgand, M. (2023). Économie de l'éducation. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.behag.2023.01>.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept : A literature review. *Educational research review*, 7(1), 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523(1), 23-35. <https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023>.
- Bodart, Y. (2018). Les phénomènes de groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (117-118), 119-146. <https://doi.org/10.3917/cips.117.0119>.
- Brodaty, T. (2010). Les effets de Pairs dans l'Éducation : Une Revue de Littérature. *Revue d'économie politique*, 120(5), 739-757. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0739>.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série* (5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>.
- Carbonaro, W., & Workman, J. (2016). Intermediate Peer Contexts and Educational Outcomes : Do the Friends of Students' Friends Matter ? *Social Science Research*, 58, 184–197. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.02.005>
- Charousset, P., Monet, M., & Souidi, Y. (2023). *Ségrégation sociale en milieu scolaire : Appréhender ses causes et déterminer ses effets* (Note IPP No. 97). Institut des politiques publiques. [https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2023/11/Note\\_IPP\\_revue\\_litterature\\_mixite\\_sociale\\_ipp-10.pdf](https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2023/11/Note_IPP_revue_litterature_mixite_sociale_ipp-10.pdf)

- Commission nationale pour la Protection des sujets humains dans le cadre de la recherche biomédicale et behavioriste. Rapport Belmont : principes éthiques et directives concernant la protection des sujets humains dans le cadre de la recherche. Consulté le 10 mai 2026 : [https://www.citiprogram.org/citidocuments/Belmont/belmont\\_report\\_French.pdf](https://www.citiprogram.org/citidocuments/Belmont/belmont_report_French.pdf)
- Dejaiffe, B., & Espinosa, G. (2013). Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6e. *Éducation et socialisation*, 33. <https://doi.org/10.4000/edso.147>
- Delalande, J. (2010). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Agora débats/jeunesses*, 55(2), 67-82. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0067>.
- De Monestrol, H. & al. (2025). *Évaluations de début de cinquième 2025 - Premiers résultats*. Document de travail - série études, n° 2025-E13, DEPP. <https://www.education.gouv.fr/depp/evaluations-de-debut-de-cinquieme-2025-resultats-467854>
- Desombre, C., Durand-Delvigne, A., Heutte, J., & Brasselet, C. (2016). Sentiment d'efficacité personnelle des garçons et des filles : L'importance des conditions de travail. *Enfance*, 3(3), 287-298. <https://doi.org/10.3917/enf1.163.0287>.
- Durkheim, É. (2012). L'éducation morale : Préface de Serge Paugam. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.durk.2012.01>.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130(2), 13-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>.
- Duru-Bellat, M. (2016). Préface. In Giret, J-F., & Morlaix, S., (dir.). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. (pp. 9-13). Éditions universitaires de Dijon.



- France. (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. *Journal officiel de la République française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787/>
- France. (2015). *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, *Journal officiel de la République française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718>
- Girel, M. (2017). *Science et territoires de l'ignorance*. Versailles : Quæ. <https://books.openedition.org/quae/39645>
- Gonçalves, A., & Ferru, M. (2025). Introduction. Les méthodes mixtes : Une approche innovante pour l'analyse des enjeux agri-alimentaires. *Économie rurale*, n° 391(1), 7-12. <https://doi.org/10.4000/13j72>
- Gros, A. (2022). 16. Les focus groups. *Manuel de recherche en orthophonie : Fondements de la recherche en orthophonie, Formation initiale et continue, Toutes les UE Recherche*. In Borel, S., Gatignol, P., Gros, A. & Tran, T.-M (pp. 21-37). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/manuel-de-recherche-en-orthophonie--9782807335226-page-109?lang=fr>.
- Grujters, R. J., Raabe, I. J., & Hübner, N. (2024). Socio-emotional Skills and the Socioeconomic Achievement Gap. *Sociology of Education*, 97(2), 120-147. <https://doi.org/10.1177/00380407231216424>
- Hong, S. C., & Lee, J. (2017). Who is sitting next to you ? Peer effects inside the classroom. *Quantitative Economics*, 8(1). [10.3982/QE434](https://doi.org/10.3982/QE434)
- Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom : Learning from gender and race variation*. (Working paper No. 7867). National Bureau of Economic Research. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w7867/w7867.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w7867/w7867.pdf)

- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649–663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Kindelberger, C. (2018). La socialisation parmi les pairs comme facteur de développement. *Enfance*, 3(3), 455-469. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0455>.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57 (3), 237-243. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2004.15339>
- Lainé, F., (2011). « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles. *Note d'analyse*, 219. [https://strategie.archives-spm.fr/cas/system/files/2011-04-22\\_-na-competences-219\\_0.pdf](https://strategie.archives-spm.fr/cas/system/files/2011-04-22_-na-competences-219_0.pdf)
- Lavy, V., & Schlosser, A. (2011). Mechanisms and impacts of gender effects at school. *American economic journal: Applied economics*, 3(2), 1-33. <https://doi.org/10.1257/app.3.2.1>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>.
- Levrard, S. (2020). *Les enfants dans l'école : Une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux* [Thèse]. Normandie Université. <https://theses.hal.science/tel-02997547v1>
- Luis, E., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La Santé en action*, 431, 12-16 <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/article/les-competences-psychosociales-definition-et-etat-des-connaissances>
- Lu, F., & Anderson, M. L. (2015). Peer effects in microenvironments: The benefits of homogeneous classroom groups. *Journal of Labor Economics*, 33(1). [10.1086/677392](https://doi.org/10.1086/677392)

- Mardon, A. (2010). Sociabilités et Travail de L'apparence Au Collège. *Ethnologie française*, 40(1), 39-48. <https://doi.org/10.3917/ethn.101.0039>.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexions. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*, 5, pp. 70-81. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/martineau.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/17320/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2024). *Choc des savoirs, une nouvelle ambition pour le collège*. Bulletin officiel spécial n°2. <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Special2/MENE2407076N>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2025). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>
- Monso, O., Fougère, D., Givord, P., & Pirus, C. (2019). *Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? Une revue de littérature sur les effets de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire* (Working Paper No. 86). <https://sciencespo.hal.science/hal-03456953v1>
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : Essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40, 183-200. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0183>
- Morlaix, S. (2016). Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? In J.-F. Giret & S. Morlaix, *Les*

*compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (pp. 21-37). Editions Universitaires de Dijon.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149.  
<https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>

Nagels, M. (2022). Chapitre 4. Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. In B. Albero & J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Tome I. (pp. 396-411). Raison et Passions.  
<https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0396>.

Paloyo, A. (2020). *Peer effects in education : Recent empirical evidence*. In Bradley, S & Green, C, *The Economics of Education* (pp. 291-305). Elsevier.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00021-5>

Perronnet, C. (2015). Enquêter auprès d'enfants en milieux populaires : adaptations, négociations et émotions. Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01240793v2/document>

Piaget, J. (1932). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Routledge.

Proctor, R N., Schiebinger, L. (dir.). (2008). *Agnotology – The Making & Unmaking of Ignorance*. Stanford, Stanford University Press.  
<https://wp.unil.ch/serendip/files/2018/10/Agnotology-Ch-1-Proctor-2008.pdf>

Pyer, M., & Campbell, J. (2013). The 'other participant' in the room: The effect of significant adults in research with children. *Research Ethics*, 9(4), 153-165.  
<https://doi.org/10.1177/1747016112464721>

Robert-Mazaye, C., Salvas, M.-C., & Belleau, É. (2021). Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs. *Formation et profession*, 29(1), 1-3.  
<https://doi.org/10.18162/fp.2021.a222>

Rocher, G. (1970). *Introduction à la sociologie, Tome I : L'Action sociale*. Le Seuil.

Rocher, T. (2023). *Indice de position sociale (IPS) : actualisation 2022*. Document de travail n° 2023-M01, série Méthodes. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale.  
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Indice%20de%20position%20sociale%20%28IPS%29%20%3A%20actualisation%202022-476864.pdf>

Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (2000). Influences sociostructurelles du groupe de pairs sur la motivation scolaire des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 133-150. <https://doi.org/10.7202/032031ar>

Santé publique France. (2026). Compétences psychosociales.  
<https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales>

Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics : A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32(8), 1602-1627. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2006.11.018>

Thijs, J., Verkuyten, M., & Helmond, P. (2010). A Further Examination of the Big-Fish–Little-Pond Effect: Perceived Position in Class, Class Size, and Gender Comparisons: Perceived Position in Class, Class Size, and Gender Comparisons. *Sociology of Education*, 83(4), 333-345. <https://doi.org/10.1177/00380407103835>

Tucci, I., Peyrin, A. & Plessz, M. (2024). Les mixed methods : une littérature méthodologique en débat. *Revue française de sociologie*. 65(1-2), 7-34.  
<https://doi.org/10.3917/rfs.651.0007>.

Unicef. (2024). Reflexive Tool. Consulté le 10 mai 2026 :  
<https://childethics.com/reflective-practice/>

- Valiente, C., Delay, D., Swanson, J., Fraser, A.M., & Parker, J. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers and peers. *Developmental Psychology*, 53(3), 578. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S., & Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy: Internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*, 18(4), 769-784. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9308-8>

## **Annexe**

### **Annexe 1. Contact avec les établissements par mail**

Bonjour,

Étudiante en deuxième année de master à l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation), laboratoire de l'université de Bourgogne Europe, je vous contacte dans le cadre d'un projet de recherche. Dans le cadre de ces études, je réalise un mémoire sur l'influence du groupe de pairs ou d'amis sur le sentiment de compétence et je m'intéresse plus particulièrement aux élèves de cinquième. C'est pourquoi je me permets de vous solliciter pour interroger les élèves de cinquièmes de votre établissement pour lesquels un questionnaire serait administré et des entretiens par groupe organisés pour les élèves volontaires.

Serait-il possible de convenir d'un rendez-vous afin de vous présenter plus en détails cette recherche ?

Je me rendrai disponible à la date qui vous conviendrait.

Je vous remercie par avance de l'attention portée à cette demande et vous prie de croire en mes respectueuses salutations.

Bonne journée,

Cordialement,

Anaëlle Couture

## Annexe 2. Information de la recherche adressée aux parents par la chercheuse



Affaire suivie par : Mme Sophie Morlaix, Directrice de l'IREDU

Dijon, le 20 janvier 2026

Objet : Information sur une recherche en éducation

Couture Anaëlle

Étudiante en M2 ERSEE (Expertise et Recherche en Sociologie et Économie en Éducation)

Anaëlle\_Couture@etu.ube.fr

Chers parents,

Étudiante en deuxième année de master à l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation, laboratoire de l'Université Bourgogne-Europe), je réalise un mémoire sur l'importance du groupe d'amis chez les collégiens et ses effets sur la croyance des élèves en leurs capacités. Le collège [nom] participe à cette recherche. C'est pourquoi un questionnaire sera proposé aux élèves de 5e durant une heure dans l'établissement au cours d'une période comprise entre janvier et mars 2026. Les élèves volontaires pourront participer à un entretien complémentaire sur la même période. Les réponses données sont entièrement anonymes, et les élèves sont libres de répondre ou non. Les résultats de cette recherche seront disponibles auprès de la direction du collège pour les familles qui en feraient la demande.

Vous remerciant pour l'attention que vous porterez à cette information, et comptant sur la participation active des élèves pour contribuer au bon déroulement de cette recherche, je reste disponible pour répondre à toutes les questions qui pourraient se poser.

Signature



### Annexe 3. Information de la recherche adressée aux parents par l'établissement

Mesdames, Messieurs,

Dans le cadre du projet de recherche de Mme Couture, étudiante en deuxième année de master à l'IREDU (Institut de recherche sur l'éducation, Université Bourgogne-Europe) réalisé au collège sur le sentiment d'efficacité des élèves, un entretien a été proposé aux élèves à la suite du questionnaire.

Vous recevez ce message car votre enfant s'est porté(e) volontaire. Nous avons besoin de votre autorisation pour le déroulement de cet entretien. Nous précisons qu'il se déroulera sur une heure de permanence, les élèves ne manqueront ainsi aucun cours et qu'il sera réalisé par groupe d'élèves.

Nous vous demandons simplement de répondre à ce message par « oui, j'autorise mon enfant à participer à cet entretien » ou par « non, je n'autorise pas mon enfant à participer à cet entretien ».

Cordialement,

### Annexe 4. Information de la recherche adressée aux personnels du collège par ce dernier

|               |             |
|---------------|-------------|
| DESTINATAIRES | CPE         |
|               | Professeurs |
|               | AED         |
|               | Personnels  |

**DATE :** Le 5 Février 2026 2026

**OBJET :** Participation à des travaux de recherche de l'IREDU

✓ Dans le cadre de ses travaux de recherche portant sur l'influence du groupe de pairs ou d'amis sur le sentiment de compétence et notamment sur les performances mathématiques, Anaëlle Couture, étudiante à l'IREDU, laboratoire de recherche de l'Université de Bourgogne viendra interroger les élèves de cinquièmes **Lundi 9 Mars** via un questionnaire.

✓ Cette passation est prévue durant une heure par classe afin de lui permettre de guider les élèves pour répondre aux questions mais il est possible que dans les faits elle ne dure pas l'heure entière, il est donc demandé aux élèves de prendre leurs affaires de cours.

## Annexe 5. Questionnaire

**Bonjour !**

**Je m'appelle Anaëlle et je suis étudiante à l'université. Je réalise un mémoire et j'aimerais te poser des questions à propos de tes amis-es et sur ta vie au collège.**

**Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, répond ce qui te correspond le mieux.  
Ce n'est pas évalué. Toutes tes réponses sont anonymes.**

**Ce questionnaire dure entre 15 et 20 minutes.**

**Merci pour ta participation.**

### **Partie A: Profil de l'élève**

**A1. Quel est ton identifiant ?**

**A2. Quel est ton sexe ?**

Garçon ☐

Fille ☐

**A3. Quel est le métier de ton père ?**

**A4. Quel est le métier de ta mère ?**

## **Partie B: Scolarité**

**B1.**

**Quelle est ta moyenne générale au premier trimestre ?**

**B2. Quelle est ta moyenne en mathématiques au premier trimestre ?**

**B3. Es-tu inscrit dans un groupe de niveau en mathématiques ?**

Oui ☐

Non ☐

**B4. Si oui, dans quel groupe de niveau en mathématiques es-tu ?**

**B5. As-tu déjà redoublé dans ta scolarité ?**

Oui ☐

Non ☐

**B6. En général, est-ce que tu considères que ton groupe d'amis-es... ?**

a des notes plus hautes que toi ☐

a les mêmes notes que toi ☐

a des notes plus basses que toi ☐

a des notes plus basses et plus hautes que toi ☐

**B7.**

**Ton groupe d'amis-es est composé:**

|                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| Uniquement de filles             | <input type="checkbox"/> |
| Majoritairement de filles        | <input type="checkbox"/> |
| Autant d'amis filles que garçons | <input type="checkbox"/> |
| Majoritairement de garçons       | <input type="checkbox"/> |
| Uniquement de garçons            | <input type="checkbox"/> |

## **Partie C: Sentiment d'efficacité personnelle**

Dans cette partie, il faut que tu indiques ton niveau de capacité grâce à une échelle allant de: Pas du tout d'accord / Plutôt pas d'accord / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord.

Réponds ce qui te semble correspondre au mieux pour chaque ligne.

### **C1. Les matières scolaires:**

|                                                                                              | Pas du tout d'accord     | Plutôt pas d'accord      | Plutôt d'accord          | Tout à fait d'accord     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en mathématiques                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en français                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en histoire-géographie                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en enseignement moral et civique (EMC)     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en physique-chimie                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en sciences de la vie et de la Terre (SVT) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en technologie                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en arts plastiques                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en éducation musicale                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en anglais                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'apprendre facilement les leçons en espagnol ou en allemand                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

C2.

**Pour ce tableau, il ne faut pas connaître la réponse au calcul mais savoir si tu es capable d'utiliser une formule, dénombrer, ...**

**Je suis capable de réussir les tâches mathématiques suivantes:**

|                                                                                                                       | Pas du tout d'accord     | Plutôt pas d'accord      | Plutôt d'accord          | Tout à fait d'accord     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Je suis capable de décomposer le nombre 4 652 en unités, dizaines, centaines et milliers                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les nombres suivants : 2635 ; 253 ; 562                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de transformer "trois quarts" en écriture fractionnaire                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de ranger par ordre croissant les fractions suivantes : $\frac{1}{3}$ ; $\frac{6}{3}$ ; $\frac{2}{4}$ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de transformer la fraction "235/100" en écriture à virgule                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de transformer 2406 décimètres en mètres                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de calculer $3,6 \times 100$                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de calculer en respectant les règles de priorité $2 \times (5 + 5)$                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un carré de côté 5 cm                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de calculer le périmètre d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de calculer l'aire d'un rectangle de longueur 8 cm et de largeur 2 cm                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de calculer l'aire d'un triangle de base 5 cm et de hauteur 3 cm                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de transformer 1 litre en décimètre cube                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de calculer le volume d'un cube de côté 3 cm                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'identifier un angle obtus, aigu et droit                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'identifier l'angle le plus grand dans un triangle                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**C3. Dans ce dernier tableau, il faut aussi que tu indiques ton niveau de capacité.**

|                                                                                                                                                               | Pas du tout d'accord     | Plutôt pas d'accord      | Plutôt d'accord          | Tout à fait d'accord     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Je suis capable de demander de l'aide à des enseignants-es lorsque je suis bloqué-e dans mon travail                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de demander de l'aide à un ou une autre élève lorsque je suis bloqué-e dans mon travail                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de terminer mes devoirs la veille pour le lendemain                                                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de faire mes devoirs même lorsqu'il y a des choses plus intéressantes à faire comme regarder la télévision, jouer ou rester sur son téléphone | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D'une manière générale, je suis capable de rester concentré-e pendant les cours                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lorsque je me pose une question sur le cours, je suis capable d'utiliser internet (exemple: une IA) pour m'aider à trouver la réponse                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de préparer mon sac pour le lendemain                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Chez moi, Je suis capable de trouver un espace de travail au calme pour faire mes devoirs                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable d'obtenir de meilleures notes en travaillant plus                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de me faire des amis du même genre que moi                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de me faire des amis du genre opposé                                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je suis capable de travailler avec mes amis-es                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Partie D: Fin du questionnaire

**D1.**

**Es-tu volontaire pour discuter à nouveau du même sujet avec ton groupe d'amis-es ?**

Oui ☐

Non ☐

**Merci encore pour ta participation !**

## **Annexe 6. Grille du focus group.**

Introduction :

- Pouvez-vous décrire chacun de vos amis ?

Amis :

- Comment êtes-vous devenus amis ?
- C'est important pour vous d'être dans la même classe ?
- Est-ce que vous vous voyez en dehors de l'école ?
- Est-ce que vous vous voyez ensemble, toujours en groupe ou certains ne peuvent pas être présent ?
- Est-ce que vous vous voyez souvent ?
- Que faites-vous ensemble quand vous passez du temps ensemble ?
- Si le groupe est composé exclusivement d'un genre : êtes-vous aussi amis avec des garçons ou avec des filles ?
- Comment définiriez-vous votre groupe ?
- Qu'est-ce que vous aimez dans le fait d'être intégré dans un groupe d'amis ?
- Qu'est-ce que cette amitié vous apporte ?

Comparaison :

- Comment considérez-vous votre niveau scolaire ?
- Est-ce que ça vous arrive de comparer vos notes entre vous ?
- Si oui, est-ce que ça vous encourage (vous vous dites s'il peut le faire alors moi aussi je peux le faire) ou ça vous décourage, ou il n'y a aucune incidence ?
- Est-ce que vous travaillez ensemble les cours en vue d'une évaluation par exemple ? Quand vous avez des difficultés pour faire un exercice, par exemple en maths, à qui faites-vous appel ?
- Si oui, est-ce que ça vous donne davantage confiance en ce que vous pouvez faire ?
- Est-ce qu'il y a un jeu de compétition entre vous ?
- Comment les enseignants décrivent votre groupe d'amis pendant les cours ?
- Comment vous sentez-vous dans ce groupe (scolairement) ?
- Quelles sont vos notes ? (en général puis en mathématiques)

Fin :

Merci pour cet échange. Il y a t'il quelque chose que vous voulez ajouter au sujet de votre groupe d'ami ou sur la discussion que nous venons d'avoir ?

#### **Annexe 7. Retranscription d'un entretien composé de quatre filles.**

E : Là je peux vous enregistrer ou pas sur mon téléphone ?

I 1, 2, 3, 4 : Oui.

E : Oui ? Ok. Je vais le mettre au milieu comme ça, on est sûr d'entendre tout le monde.

O : Sachant que ça n'a aucune importance ce qui est dit.

I 4 : D'accord.

E : C'est juste pour moi m'en souvenir après, vu que je vais passer des entretiens, une discussion du coup avec plusieurs autres élèves. Et il faut quand même que je m'en souviennne. Voilà. Ok. Vous êtes tous d'accord pour passer l'entretien ?

I 1, 2, 3, 4 : Oui.

E : Alors du coup l'entretien c'est quoi ? C'est une discussion, c'est vraiment vous qui allez plus peut-être discuter entre vous, moi j'ai quelques questions mais c'est vraiment pour approfondir, je sais pas si vous vous souvenez du questionnaire ou pas ?

I 2, 4 : Oui.

E : Ça remonte un petit peu quand même. Donc du coup c'est vraiment vous, vous allez discuter de votre groupe d'amis, ce que vous faites, les activités, tout ça tout ça, et on va peut-être parler des notes mais c'est pas certain. Ok ?

I 4 : Ok.



E : Donc pour commencer, j'aimerais bien que vous vous présentez, mais par exemple, toi tu présentes ton ami et ainsi de suite, comme ça, ok ? Vas-y, qui commence ? Vous présentez n'importe quel...

I 2 : Moi je présente [I1]. Alors, bonjour, je m'appelle [I1]. Elle s'appelle [I1] du coup. Elle adore le jaune. C'est sa couleur préférée. Elle a 11 ans.

I 1 : Non.

I 2 : Elle a 12 ans ! [rire] Elle fait du hobby horse.

E : Elle fait du hobby horse ?

O : Tu sais c'est le petit cheval que tu mets entre les jambes et que vous sautez des petits obstacles, c'est ça ?

I 2 : Oui,

E : D'accord.

I 4 : Euh... Bah moi du coup... Je vais présenter [I2] parce que c'est la seule personne que je connais vraiment entre guillemet un peu plus. Elle s'appelle [I2], elle a 12 ans, on est en toutes les quatre ans en 5ème 3. Elle adore l'équitation, le dancing, le hobby horse, la bouffe et ses chats. [débit de parole rapide]

I 2 : On aura de la nourriture à la fin ?

E : De la nourriture à la fin ?

I 4 : Non, j'ai juste dit ça pour que tu viennes. [rire]

E : Alors, du coup, moi non, j'en ai pas pour...

I 4 : Allez. Elle dort.

I 1 : Alors [I3], elle a 12 ans, sa couleur préférée c'est le violet. Et je sais pas quoi dire

I 2 : Elle adore la K-pop.

I 1 : Et voilà.

E : Ok. Ensuite ?

I 2 : Moi je vais présenter [I4] Euh Du coup elle c'est [I4], elle a 12 ans aussi.

I 4 : 13.

I 2 : Ah oui t'as 13 ans toi.

I 3 : Ah Bon ?

I 2 : Parce que tu l'as dit en début d'année sinon on est en fin d'année.

I 4 : Je sais.

I 2 : Et euh... Elle aime bien le noir, le rouge et le violet. Elle aime beaucoup [nom d'une actrice].

I 4 : [fait sembler de tousser] Un peu beaucoup.

E : C'est quoi ?

I 4 : C'est l'actrice de Max dans Stranger Things. C'est mon actrice préférée.

E : Ok

I 2 : Et voilà. Et elle aime pas le sport

I 4 : Et j'aime Joker aussi, à préciser.

E : Joker, c'est ?

I 4 : Joker c'est le rappeur.

E : Ah oui ok, je pensais au film.

I 4 : Ah non.

E : Donc vous avez toutes les quatre des activités différentes ?

I 2 : Non, pas nous deux. On a un peu les mêmes activités.

E : L'équitation ?

I 2 : Et le hobby horse.

E : Ok. Et ça fait combien de temps que vous êtes amies, toutes les quatre ?

I 2 : Alors nous [I2-I4], ça fait à peu près 7-8 ans.

I 4 : Ouais à peu près, ça va faire 7-8 ans.

I 2 : Et nous [I2-I1-I3]...

I 4 : En fait le truc c'est qu'on sait chacune en gros rencontrer a des moments différents.

I 2 : 4 ans, 5, 4 ans.

I 4 : Donc moi je suis ami avec elle depuis 7-8 ans, et en fait on est toutes les 4 ans dans la même école élémentaire. Et de base avec [I3] et [I1] on était ennemis, et c'est vraiment quand on est arrivé en 6e on s'est dit mais pourquoi on est ennemi. Donc ça va faire à peu près deux ans pour arrondir en fait, qu'on est ami [I1, I2, I3, I4].

I 2 : En fait, on se connaît tous depuis le même temps mais on n'était pas forcément amis.

I 4 : Oui, on se connaît tous depuis la maternelle.

I 2 : Après il y a une autre amie qui est pas dans cette classe. Je sais pas si elle fait l'entretien [Nom d'une fille].

I 4 : [Nom d'une fille] ?

E : Euh...

I 4 : 5e, 5e 1,

I 2 : euh... 5e 2.

E : Là je serais pas à vous dire, j'ai pas tous les noms en tête.

I 2 : C'est avec elle, qu'on est amis depuis 10 ans.

E : Ok.

I 3 : Elle a trop d'amis.

I 2 : Tous mes amis sont allés sur ma trousse.

I 4 : Ouais.

I 2 : Et encore je pense que j'en ai oublié pas mal.

E : Donc là, vous vous connaissez depuis la primaire. C'est quoi qui a fait que vous d'un seul coup vous êtes devenues amies là ? C'est parce que vous vous êtes parlées et vous avez apaisé les tensions ?

I 4 : Avec moi et [I1], personnellement, oui. C'est juste qu'en fait, on est arrivées en 6e, on était dans la même classe. Ils avaient séparé [I2].

I 2 : C'est pas juste. Oui.

I 4 : Et en fait, je ne sais pas pourquoi mais comme on était aussi les seules personnes que je connaissais réellement dans la classe, je lui ai dit mais pourquoi on se déteste, et elle a dit je sais pas donc on est devenues amies comme ça. Et avec [I2] je ne sais même plus.

I 2 : En fait c'est parce que quand on était plus petit, elle se faisait harceler et du coup genre moi je la défendais un peu mais je me rappelle il y avait une année où je m'étais retourné contre elle et après en fait, je suis redevenue amie avec elle. Et bah voilà.

I 4 : Notre vie est un drama.

I 2 : Et après elles [I1, I3], elles jouaient avec une autre amie. Et du coup bah j'ai voulu les rejoindre et du coup bah...

E : Et à la récréation vous jouez à quoi ?

I 2 : On fait des tu préfères.

E : Tu préfères ? Ça peut être quoi par exemple ?

I 2 : Bah en fait...

I 4 : Tu préfères sucré ou salé. Ou alors on fait des débats beaucoup plus existentiels [rire] genre tu préfères moi ou des bonbons.

I 3 : Non.

I 4 : Des bonbons.

E : C'est votre activité principale ?

I 1 : Euh bah...

I 4 : Et manger des bonbons quand j'en ramène. Enfin, je ramène les bonbons, elle me les mange. C'est un cycle. [rire]

E : Et là, vous êtes toutes dans la même classe ?

I 2, 4 : Oui.

E : Et l'année dernière aussi, vous y étiez ?

I 4 : Ben, moi, [I1] et [I3], oui. Et [I2], ben...

I 2 : Il y avait presque personne que je connaissais dans ma classe. Enfin, sauf que les deux filles.

E : Vous étiez quand même restée avec elle ?

I 2 : Non, c'était plus avec les personnes de ma classe.

E : Ok, mais après là vu que vous vous êtes retrouvés dans la même classe cette année, vous avez...

I 2 : Oui.

E : Donc vous ne vous voyiez pas trop l'année dernière ?

I 4 : Bah... ça dépendait.

E : Ça dépendait. Ok. Et donc là, vous voyez... vous êtes dans la même classe, vous voyez la récréation, ça vous arrive aussi de vous voir en dehors de l'école ?

I 2 : Oui.

I 4 : Oui. Perso, plutôt avec [I2].

I 2 : Et aussi [I1], on est voisines.

E : Ah.

I 4 : J'ai des souvenirs avec une soirée pyjama.

E : Ok. Et donc vous allez chez l'une chez l'autre.

I 3 : [signe de tête négatif]

E : Non pas toi ?

I 3 : Personne ne m'invite.

I 4 : Ah. [rire]

I 2 : Hier, je t'ai proposé de sortir tu m'as dit non.

I 3 : C'était le soir en fait.

I 2 : 20h c'est pas le soir...

I 3 : Bah si.

I 2 : Non, non.

I 1 : Tu m'as tiré... Tu m'as fait un sortir, et tu m'as tiré dehors.

I 3 : Non, c'est faux.

I 2 : Bah, si toi tu veux pas sortir...

E : Et vous allez plus souvent chez elle ou c'est un coup sur deux ?

I 4 : Humm, un coup sur deux.

I 2 : Elle est allée une seule fois chez moi et moi une seule fois chez elle.

I 4 : Non, je suis allée quatre fois chez elle, deux fois pour des soirées pyjama, une fois pour une sortie où on a failli finir en soirée pyjama mais mon père a dit non. Et une fois, enfin toutes les fois où je suis allé la chercher pour les soirées pyjama où je suis allée juste chez elle en entendant qu'elle allait revenir avec ses affaires. Et sinon, je fais des soirées pyjama chez moi quoi.

E : Et du coup vos parents sont d'accord pour aller chez les autres ?

I 2, 4 : Oui.

E : Ils vous connaissent toutes ?

I 4 : Oui. Mon père connaît que [I2]

E : Mais vous faites des soirées en pyjama tous ensemble du coup ?

I 1, 2, 3, 4 : Non.

E : Non ? Du coup c'est plus souvent vous deux, c'est ça ?

I 2 : Soit nous deux [I2-I4], soit... Elle [I1] elle veut jamais dormir. Elle, elle veut que dormir chez elle, ou alors les deux-là. Et des fois, nous, on en fait une.

E : Tu préfères rester chez toi ?

I 1 : Oui.



E : Ok.

I 4 : Bah en fait, c'est plus...

I 2 : En fait, le truc, c'est surtout que c'est... En fait, le problème, c'est que moi, son père [à I1], il me fait peur, et moi, mon père, il lui fait peur. [rire]

E : Ok.

I 1 : Au pire, il va peut-être dormir dans une forêt.

I 4 : Au pire, vous dormez chez moi. C'est sûr qu'en fait, on a chacun notre univers, et du coup, ça fait que, par exemple, moi, mes sorties [inaudible], on nous regarde, on dirait des folles. Mais vraiment.

E : Et pendant vos soirées pyjamas, vous faites quoi ?

I 2 : On mange.

I 4 : Ouais, surtout. [rire]

I 2 : On joue.

I 4 : On mange, on joue, on dort pas. Enfin, ou très peu.

I 2 : Si on peut, quand même.

I 4 : Et en fait on a des phases de folie c'est-à-dire qu'il y a des moments donnés où on est en train de manger, on devient folle, on court partout, on fait des karaokés. Pendant 15 minutes il y a une pause, on est juste là dans nos coins. Et puis d'un coup on recommence à faire les folles. Enfin on est un peu aléatoire.

E : Et du coup vous êtes que entre filles ? Vous n'avez pas de garçons ?

I 4 : Non.

E : C'est parce que vous avez... [I3 qui restait la tête entre ses bras, relève la tête et pleure].  
Ça va ?

I 3 : [signe de tête positif]

E : Tu veux... Qu'on fasse une pause ?

I 3 : [signe de tête négatif]

E : Non ? Est-ce que tu veux continuer l'entretien ? Oui ?

I 3 : [signe de tête positif]

O : T'es pas obligée.

E : Tu le dis si jamais tu veux...

I 4 : Je pense qu'elle se sent un peu persécutée. Elle se sent un peu persécutée, je pense.

O : Persécutée par rapport à quoi ?

I 4 : Son regard, il fait peur.

I 2 : Non mais imagine... T'es... T'es... Tu fais quelque chose et quelqu'un te regarde comme ça.

E : Tu veux en parler ?

I 3 : [signe de tête négatif]

E : Non ? Ok.

O : T'as besoin de sortir 5 minutes ou quelque chose comme ça ?

I 3 : [signe de tête négatif]

O : D'aller te moucher peut-être ?

E : J'ai des mouchoirs si tu veux.

I 3 : Je veux bien un mouchoir.

E : Hop.

O : On va le garder là au cas où.

E : Ouais. Ok.

I 2 : Oh t'as fait quoi là avec mon carnet ? En fait c'est mon nouveau carnet.

I 4 : Nouveau ou pas ? Moi le mien aussi. T'as vu son état ?

I 2 : C'était il y a deux mois

E : Ça te va si on continue ?

I 3 : [signe de tête positif]

E : T'es sûre de toi ?

I 3 : [signe de tête positif]

O : C'est le sujet qui est un petit peu difficile pour toi ou ça n'a aucun rapport avec tout ça ?

I 3 : Non, ça n'a aucun rapport.

O : Ça n'a aucun rapport ?

E : Ok. Bon du coup, vous êtes amie. Vous voyez quand même souvent ?

I 3 : Oui.

E : Vous voyez souvent les week-ends ou c'est aussi la semaine ?

I 2 : La semaine.

I 4 : Bah, surtout ça dépend...

I 3 : Que l'école.

E : Que à l'école ?

I 3 : [signe de tête positif]

I 2 : En fait, ça dépend de qui.

O : Tu peux nous en dire un petit peu plus, du coup ? Pour toi qu'à l'école, toi, comment ça se passe ?

I 3 : Ben, je ne les vois qu'à l'école.

O : Et vous, toi, tu vois comment ta relation, du coup, avec les filles autour de toi ?

I 3 : [ne répond pas]

O : C'est qui avec qui que tu parles le plus ?

I 3 : Je sais pas.

O : C'est avec qui tu rigoles le plus ?

I 3 : Je sais pas.

E : Est-ce que t'as un jeu que t'aimes bien ?

I 3 : Quoi ?

E : Un jeu que t'aimes bien faire ?

I 3 : J'aime bien les blind tests, mais... Mais certaines personnes veulent pas le faire.

O : Il y a qui par exemple qui aime bien faire ça avec toi ?

I 3 : Bah, toi [I2] du coup.

I 4 : Je n'en fais pas avec elle mais j'adore les blind tests.

I 2 : Moi je ne fais que les blind test musique.

I 4 : Moi je la persécute elle [I2].

E : Ah oui blind tests, je confonds avec un karaoké. C'est deviner la musique ou deviner...

I 4 : Ouais voilà.

E : Ok. Et vous avez un genre préféré ? C'est la musique, toi c'est le cinéma, c'est quoi ?  
T'aimes bien quoi comme blind tests ?

I 3 : Des dessins animés

E : Des dessins animés ?

O : Du coup t'es trop forte là dessus ?

I 3 : Euh ouais.

I 2 : Je suis forte que pour les animés.

E : C'est parce que t'es trop forte.

I 4 : Moi j'en fais des tout genre parce que souvent je joue avec des personnes, soit plus grandes que moi, soit qui ont une culture dans certaines choses genre. J'ai une culture filmatographique plutôt bien et des fois je joue des personnes qui ne connaissent aucun film qu'on parle et en fait du coup ça fait que souvent on prend tout genre parce que comme ça on peut avoir une personne qui est plus dans tout ce qui est film et dessin animé et une personne plus douée dans tout ce qui est jeux vidéo et manga.

E : Ok. Et du coup là, pour en revenir, quand vous voyez, c'est qu'entre filles, il n'y a jamais de garçon qui vient avec vous ?

I 1 : Non.

I 4 : Non.

I 2 : Non.

I 1 : Sauf son frère.

E : Vous voyez, vous connaissez un peu la famille de l'autre ?

I 4 : Oui, légèrement [rire]

I 2 : Elle a un frère, elle a un frère, elle a un frère et une sœur. Moi j'ai un 3 frères et une sœur.

I 4 : Bah, logiquement, j'en ai un et j'en ai trois en même temps.

E : C'est une famille recomposée.

I 4 : Bah oui, mais on va dire que si on parle de sanguinité, j'en ai un demi.

E : Ok. Mais par exemple, là au collège, pareil, vous restez qu'entre vous ?

I 4 : Non.

E : Non ?

I 4 : Après, personnellement, il y a des fois où je suis avec elle, des fois où je traîne parce que j'ai des amis un peu partout.

E : Ok. Et encore une fois, c'est que des filles ou il y a des garçons de temps en temps ?

I 4 : Bah dans mon groupe, en tout cas, il n'y a quasiment que des filles. Après, je suis avec des... Enfin, en vrai, moi je suis ami avec des garçons par exemple.

I 2 : Non mais les garçons...

I 4 : Aussi ils sont tous teubés. Qu'est-ce que tu veux que fasse de ça ?

I 2 : Nan, ils sont pas tous teubés, ils font les cassos.

I 4 : Oui, après certains ils y sont, on va se mentir, [nom d'un garçon] c'est pas une lumière quoi.

I 2 : Nan c'est sûr que [nom d'un garçon], c'est pas une lumière.

E : Cassos, c'est par rapport à quoi ?

I 2 : En fait, ils font, ils font les cassos mais...

I 4 : Il font les cassos. [rire] En fait c'est si, on prend par exemple la classe on a un gros groupe avec quasiment tous les garçons de la classe, à part 3 qui sont pas du tout dans ça,

donc qui sont 5-6 si on regarde si on les prend chacun un par un, ils sont super gentils, adorables et tout mais dès qu'ils sont en groupe, ils ont un instinct de survie qui débarque.

I 3 : Ils ont l'impression que manquer de respect...

I 4 : Ouais.

I 3 : C'est avoir plus d'amis. Alors que c'est faux. Tout le monde devrait avoir un peu de bonté. Comment expliquer ça ? Bah, vraiment, il faut vraiment bien choisir tes fréquentations parce que tu peux devenir leur moyenne à eux.

E : Ok.

I 4 : C'est par exemple, nous il y a un élève du EP2A qui est arrivé et du coup il parlait plus ou moins français. Et au début il était...

I 3 : Au début, il était sage.

I 4 : Ouais au début, il était sage, il faisait pas forcément beaucoup parler de lui. Et depuis qu'il traîne avec ce groupe de garçons, il commence à répondre aux profs, à mal parler et tout.

E : Ok.

I 4 : En fait, j'ai l'impression qu'ils ont un peu un effet de groupe, mais genre, en fait, limite pour pas être délaissés, ils sont obligés de faire entre guillemets les pseudo-racailles, alors qu'ils ont juste l'air de cassos qui finiront en asile psychiatrique.

E : Et ça c'est...

I 2 : On dit pas dans un asile psychiatrique, on dit une prison.

I 4 : Une prison asile psychiatrique



E : Et ça c'est souvent les garçons ? Ou c'est aussi les filles ça ?

I 4 : Bah après ça dépend, enfin... En fait surtout que les garçons ils font plus genre entre guillemets les cassos genre pour faire rire la classe, pour se faire pseudoment respecter, alors que les filles, on est plus dans un dérapage genre on rit et on a une attitude folle, mais genre ça n'a jamais rien de manque de respect.

I 2 : Ça dépend qui.

I 4 : Oui.

I 2 : Alors, il y a trois types, les...

I 3 : [chuchote à I 2] Tu parles beaucoup.

I 2 : Oui bah je fais ce que je veux.

E : Le but c'est de parler donc il n'y a pas de soucis.

I 2 : Il y a un peu, bah... Soit celles qui sont sages ou alors les folles, un peu,

I 4 : [fait sembler de tousser]

I 2 : Qui peuvent être folles ou sages. Soit il y a les filles qui font les maxi BDH.

I 4 : Ça tellement.

E : BDH ?

I 4 : Bandeuse d'hommes.

E : Ah.

I 2 : C'est-à-dire, dès qu'il y a un gars... Elles font les belles... etc...

I 4 : Elles regardent mal.

I 3 : Elles se mettent en valeur, elles aiment trop se mettre en valeur.

I 2 : Ou alors il y a les filles qui veulent tout le temps se battre ou euh...

I 4 : Oui [rire].

E : Et vous, vous êtes dans quel groupe alors ?

I 4 : Le premier.

I 2 : Le premier.

I 4 : En fait, pour moi, il y en a plutôt 5 de genre... On a le coin avec, entre guillemets, comme elle l'a dit, les filles un peu dans le sens « ouais, viens te battre » , c'est-à-dire qu'il y en a une dans la classe, que personne ne supporte.

I 2 : C'est qui ?

I 1 : [nom d'une fille].

I 4 : Ou très peu de personnes supportent. On a un peu le coin, oui, avec toutes les filles qui regardent mal, qui essaient vraiment de se mettre en valeur, alors que ça sert entre guillemets à rien. On a le coin des personnes, genre, sages comme une image, genre, t'entendras jamais parler d'elle. On a le groupe des folles, mais genre... des folles, mais genre qui font rire. Et il y a le groupe vraiment des personnes gênantes, mais... En fait, tu les vois, tu les entends parler, tu sais déjà qu'elles sont gênantes de base. Tu sais qu'elles vont sortir un truc gênant à tout moment.

I 2 : Je ne fais pas partie de ce groupe.

I 3 : T'es pas gênante hein.

I 2 : Ça dépend des moments.

I 3 : C'est juste qu'on a inventé, cette génération inventent le mot gênant parce qu'avant ça n'existait pas hein.

I 4 : En 2026, on utilise plus le mot gênant.

I 2 : On a dit en 2026, on utilise plus le mot gênant.

I 4 : Malaisant.

I 3 : Maintenant tu peux avoir honte de toi juste parce que tout le monde trouve ça gênant.

I 2 : Mais oui.

I 3 : T'as [I2] jamais honte hein.

I 2 : Non.

I 4 : Bah du moment où elle me dit « tu peux me filmer [inaudible] [nom d'un lieu public] ? »  
Oui je sais qu'elle n'a honte de rien, n'est-ce pas [I2].

E : Ça vous arrive de vous comparer aux autres filles ?

I 2 : Non.

I 4 : Oui.

I 3 : Oui beaucoup trop de fois.

I 1 : [signe de tête positif].

E : Par rapport à quoi ? Dans l'attitude ?

I 4 : Tout.

I 3 : Tout.

I 2 : Moi, c'est par rapport au sport.

I 3 : Dans la beauté, dans l'intelligence...

I 4 : Dans le regard qu'on a sur nous aussi.

I 2 : Si elles sont plus sportives que moi.

I 3 : Si elles ont plus de... Si elles ont pas honte de elles. J'aimerais tellement être comme les autres, enfin entre guillemet.

I 4 : Surtout que, entre guillemet, on est comme, entre guillemet, dans une phase où tout le monde est un peu en train de se découvrir, surtout le fait qu'il y a beaucoup de jugement entre nous du fait que nous on se compare. Et en fait il y a des fois où on voit des gens et on se dit j'aimerais être comme elles, après on ne sait pas comment la personne, ça se trouve la personne veut nous ressembler à nous, mais nous on a ce sentiment de vouloir être comme elles.

E : C'est quelque chose de difficile.

I 4 : Même si on l'aurait, on aurait quand même changé autre chose.

E : C'est l'insatisfaction.

I 4 : Après, c'est un truc qu'on peut changer, mais d'autres qu'on ne peut pas changer.

E : Ok.

I 3 : Il y a un truc que j'aimerais changer chez moi.

I 2 : C'est quoi ?

I 3 : L'hypersensibilité.

I 4 : C'est qui qui fait des bruits là-dedans ?

I 2 : C'est tes fesses.

I 4 : Après c'est un truc physiquement, après mentalement c'est plus compliqué de changer parce que c'est toute une mentalité par exemple l'hypersensibilité c'est quelque chose tu ne peux pas entre guillemets l'enlever tu peux entre guillemets on va dire l'apprendre entre guillemets à la contrôler mais tu peux pas non tu peux pas manger je te rassure...

I 2 : Mais j'ai mal au ventre

I 3 : Bah vomis.

I 4 : Bah mange tes fesses. Et euh... Après il y a certains trucs, par exemple le physique on peut, il y a, on a des moyens de changer, enfin entre guillemets ou enfin par contre avant j'étais brune, enfin j'étais blonde, j'aimais pas mon blond, je me suis fait les cheveux bruns.

E : Ok. Mais du coup c'est par rapport à ça que c'est difficile enfin toi c'est quelque chose que enfin de la comparaison c'est quelque chose que tu vis mal au quotidien c'est par rapport à ça ?

I 3 : [signe de tête positif]

E : Et vous avez beaucoup de filles dans votre classe ?

I 3 : Oui.

I 2 : Oui, il y a plus de filles que de garçons.

I 4 : Oui, franchement, on est une vingtaine, on doit avoir à peu près 13 filles pour 7 garçons.

I 2 : [inaudible] Mais il y en a un qui est jamais là.

E : Ok.

I 4 : 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ouais il y en a 9 pour à peu près 11 ou 12.

E : Et est-ce que ça vous en discutez entre vous ? Est-ce que vous vous dites allez, courage, ça va aller ?

I 4 : Bah après c'est l'impression que pour parler en ce qui concerne soi-même et tout ce qu'on ressent, on est plus à l'aise par message que par parole, parce que par message, en fait tu vois pas la personne directement, donc en fait, entre guillemet, tu peux ouvrir ton cœur sans avoir peur qu'elle te juge ouvertement.

E : Ok, ok. Bon. C'est compliqué je pense pour toutes les filles. C'est pas évident. Et est-ce que, mise en dehors de la personnalité ou tout ça, est-ce que vous comparez vos notes par exemple ?

I 3 : Oui.

I 4 : Oui.

I 1 : Oui.

I 2 : Je m'en fous complètement de mes notes.

I 3 : Oui mais toi t'es vraiment madame je m'en foutiste.

I 4 : Ouais. À part du hobby horse.

I 3 J'aimerais être comme toi [I2].

E : Et vous, vous en pensez quoi de vos notes ?

I 4 : Bah...

I 3 : Des moments oui, des moments non.

E : Ça dépend des matières peut-être ?

I 4 : En fait, ça dépend surtout des matières et des professeurs. Parce que, en fait, si on a un professeur avec qui on a une méthode qui fonctionne, qui marche bien. Et d'autres personnes qui nous stressent, qui ont une manière de faire qui n'est pas propre à notre façon d'apprendre. Comme par exemple, l'année dernière, on avait une professeure d'histoire géo avec qui j'avais 16 de moyenne, donc j'apprenais super bien. Et cette année, j'ai 10 de moyenne. C'est horrible.

I 2 : Elle était horrible la prof.

I 1 : Oui.

E : Vous êtes toutes d'accord avec ça ?

I 2 : Oui.

I 1 : Oui.

I 3 : Non.

I 2 : Alors le seul prof que j'aime...

E : Toi [I3], t'es pas d'accord avec ça ? Toi c'est quoi ton avis dessus ?

I 2 : Moi c'est Madame [Nom], Madame [Nom].

I 4 : Madame [Nom].

I 2 : Monsieur Madame [Nom].

I 4 : Elle a dit le seul prof...

O : Elle a dit quoi ? Attends, on arrive pas à t'entendre [I3].

I 3 : Moi, j'ai dit que je l'aime bien, le prof dont elle parle, parce que moi j'ai aucune difficulté dans cette matière là et j'aime bien cette matière.

E : C'est l'histoire, c'est ça ?

I 2 : Quelle matière ?

I 3 : L'histoire.

I 4 : Bah après le truc c'est surtout que souvent ce qui nous aide à avoir des bonnes notes c'est pas forcément notre connaissance de la matière ou notre façon d'apprendre. C'est surtout la façon dont le professeur t'explique. Parce que souvent, les professeurs, par exemple, qui sont prêts à te réexpliquer 150 fois, même si tu ne comprends pas, sont prêts vraiment à s'investir pour te réexpliquer. Ça, c'est toujours des professeurs avec qui on peut bien apprendre, parce que même si on ne comprend pas, on sait très bien que la personne, elle a envie de nous apprendre. Donc, on n'a pas, entre guillemet, honte de demander à réexpliquer. Alors que, par exemple, avec mon prof actuellement, parler à l'oral devant une classe, c'est devenu ma phobie avec lui.

E : Et vous, votre avis par rapport à vos notes, vos enseignants, c'est comment ?

I 2 : Alors, les enseignants j'ai beaucoup de choses à dire, mais là je m'en fou.

I 4 : Action [clapper des mains].

E : Ok, donc toi c'est pas quelque chose qui te préoccupe ?



I 2 : Non.

E : Ok. Et pour toi [I1] tes notes t'en penses quoi ?

I 1 : Elles sont nulles.

E : Elles sont nulles ?

I 1 : Enfin pour moi.

E : Pour toi ?

I 2 : Seulement les matières qui m'intéressent.

O : Qu'est-ce que t'appelles nulle du coup ?

I 1 : Bah c'est... En dessous de la moyenne, 10.

E : Ok. Et c'est des choses que tu arriverais, par exemple, à... Tu penses que tu arriverais à avoir des bonnes notes si tu travaillais plus, ou c'est par rapport à d'autres choses qui font que tu as du mal ?

I 1 : Je ne sais pas.

E : Tu sais pas, si t'as des difficultés...

I 2 : C'est pas grave. Tu sais que mes notes, elles sont nulles et je m'en fiche.

I 4 : Oui après [I2], évite de redoubler parce que si tu redoubles c'est peut-être que tu vas devoir te repasser tes diplômes. Enfin tu vas mettre plus de temps en cours que si tu travailles de base.

I 1 : Mais en fait, mes notes elles vont changer d'un trimestre à l'autre. Avant elles étaient...

E : Elles étaient quoi avant ?

I 1 : 15, 16.

E : Et là c'est... Du coup c'est quelque chose qui te préoccupe toi par contre tes notes ? Ça t'embête un peu ?

I 1 : Enfin, en fait, à force, je m'en fiche un peu.

E : Est-ce que vous arrive de faire vos devoirs ensemble, par exemple ?

I 3 : Jamais.

I 2 : Nan moi, je lui demande de m'envoyer tout.

E : Les devoirs directement fait, tu t'embêtes pas trop [rire].

I 2 : [rire].

I 4 : Après il y a eu des fois où en fait par exemple la dernière fois qu'on a fait le mardi on avait avec, en latin, on avait un gros oral en espagnol et on s'était dit ouais, on ramène nos cahiers et on révise, et on n'a rien fait et au final on a quand même réussi à avoir 17 alors qu'on a bossé littéralement 2 minutes dessus, allez 3.

I 1 : Moi, j'ai... Moi aussi, j'ai 17.

I 2 : Mais [une autre amie fille], elle avait 19, elle était pas contente.

I 4 : Bah après, ça dépend.

I 3 : C'est ça...

I 4 : C'est ça aussi parce que... Il y a aussi le fait que, bah... Après, je sais pas si je suis la seule, mais... Par exemple, on a des parents ou des personnes de notre entourage qui, entre

guillemets, forcent, entre guillemets, pour savoir, bah... Ce qu'on veut avoir, ce qu'on veut faire plus tard, selon l'orientation qu'on veut avoir, les lycées et tout, ou les options qu'on veut faire. Et en fait, c'est compliqué, parce qu'en sachant qu'on a entre 12 et 13 ans, c'est un choix qui va définir tout notre avenir et surtout que le principe même, enfin, je trouve, de l'enseignement et de l'école c'est...

I 3 : C'est nul.

I 4 : Bah oui, en fait, ça veut dire que, on passe...

I 3 : On travaille.

I 4 : On travaille toute notre vie, enfin notre enfance et notre adolescence, pour avoir un diplôme qui va nous dire bravo tu es dans la capacité de travailler et même quand tu travailles, bah le seul moment où tu peux vraiment profiter de la vie c'est quand tu es en retraite. C'est triste la vie.

E : C'est une vision que vous partagez aussi ?

I 2 : Sauf si tu fais ce que tu aimes.

I 4 : Oui mais le truc ça dépend de ce que tu aimes. Parce que par exemple toi, tu peux faire du hobby horse, t'as pas forcément besoin d'avoir, entre guillemet, des diplômes mille et cent, mais pour des personnes qui veulent faire un métier, genre moi je veux être psychothérapeute faut que je fasse...

I 3 : C'est quoi ?

I 4 : C'est quelqu'un qui t'aide, entre guillemets, à gérer des traumatismes, des trucs comme ça par des thérapies.

I 2 : Moi je connais ça, c'est pour les psychopathes. [rire]

I 4 : C'est psychiatrique pour les mineurs, et bah par exemple ça je sais très bien que je vais faire 10 ans d'études après mais c'est, entre guillemets, les risques et surtout après c'est stressant parce que tu te rends compte que des fois chaque note, en faite chaque moyenne, enfin on peut dire que les notes c'est juste une note et que ça compte pas en soi, mais en soi, c'est juste un chiffre mais le problème c'est que dans notre monde dans notre monde scolaire c'est un chiffre qui va définir toute notre vie, en fait.

I 2 : Non un chiffre.

I 4 : Enfin plusieurs mais ça reste des chiffres. Des chiffres qui vont décider, c'est, entre guillemets, parce que le principe même que j'aime pas personnellement c'est le fait que bah un chiffre te définit, c'est à dire par exemple t'as des difficultés dans les matières, t'as moins de 10 de moyenne, t'es forcément nulle. Alors que tu prends des heures et des heures à réviser juste t'arrives pas à imprégner quoi.

E : Est-ce que c'est par exemple quand vous avez 10 de moyenne, c'est vous vous trouvez nul, c'est parce que les autres... ?

I 3 : Non c'est moi qui me trouvais nul.

I 1 : Les deux.

E : C'est que vous mettez un peu la pression à ce niveau là.

I 3 : Tout le temps.

E : Et pour toutes les notes, enfin pour toutes les matières ? Ou il y a des matières où...

I 3 : À part... Peut-être en musique, je ne mets pas trop la pression.

I 4 : Bah oui, à part la musique, parce que la musique c'est simple, entre guillemet.

I 2 : Alors, en histoire, je m'en fiche. En maths... Je m'en fiche. En français, je m'en fiche. En physique chimie, je m'en fiche. En SVT, je m'en fiche. En musique, je m'en fiche. En sport, je m'en fiche pas.

I 3 : Tu t'en fiches dans toutes les matières. En sport, tu t'en fiches pas.

I 2 : Non.

E : C'est parce que c'est tes matières favorites.

I 2 : En art-plastique, je m'en fiche.

E : Le sport, tu t'en fiches pas trop, parce que tu aimes bien ?

I 4 : Bah c'est parce que c'est les matières qui l'aideront plus tard.

E : Et par exemple au niveau des maths...

I 3 : On n'en parle pas. Non j'allais insulter les profs.

I 2 : C'est pas grave, tu peux les insulter.

E : C'est compliqué... ?

I 2 : On les aime pas.

I 4 : En fait, le problème, c'est même pas la matière, parce qu'en soit la matière, bon, on peut bien aimer. Mais le problème c'est qu'on a un prof... Parce que les profs...

I 3 : Ouais.

I 4 : Parce que faut savoir que notre prof de maths, déjà tu rentres, sa classe elle fait peur, y'a pas de décoration, c'est vide, on dirait une scène de prison.

I 2 : Il veut jamais ouvrir les volets en plus.

I 3 : Ça pue.

I 4 : Oui. on rentre, on sait déjà qu'on va passer une heure d'enfer. Il nous dit assieds-vous, il nous met un exercice sur le tableau même lui il sait pas la réponse, même lui il a pas compris, on doit faire pendant qu'il vérifie les exercices et là, il se met devant le tableau il nous met une ligne droite, soit il nous met une leçon soit des exercices, il est en mode dépêchez-vous dépêchez-vous, dépêchez-vous, dépêchez-vous, écris écris, écris, écris, ...

I 3 : Dépêche-toi, dépêche-toi.

I 4 : Dépêche-toi, dépêche-toi, écris, écris, tu vas avoir une heure de colle, dépêchez-vous, dépêchez-vous, dépêchez-vous on termine, on est en burn-out.

I 3 : Un peu, surtout dans les exercices ils nous laissent pas beaucoup de temps. Je finis juste de lire, on est en correction alors que j'ai même pas compris l'exercice. Et même quand il nous explique, je sais pas pourquoi, mais lui il est pas... Comment on peut dire ça ?

E : Il est pas clair ?

I 3 : Il est pas bien. Et on a du mal à comprendre.

I 2 : Oui en fait il dit par exemple, il peut dire [inaudible].

I 3 : Je pense qu'il ne le fait pas exprès mais c'est ça qui rend les maths, enfin la matière compliquée à comprendre.

I 4 : Et aussi surtout qu'il nous sort des trucs de leçons à copier, déjà les trucs qui sont plus que mon avenir je ne comprends pas, en fait, surtout qu'il utilise des mots trop précis, c'est-à-dire qu'il prend plein de chemin pour aller au but. Enfin, autant dire, ce sont deux droites, il va dire la droite A est parallèle à la droite... Alors que ce sont juste deux droites. C'est trop compliqué les maths.

E : Et ça du coup ça affecte vos notes ?

I 3 : Ça peut peut-être un peu affecter nos notes, mais surtout...

I 2 : [inaudible].

I 3 : Mais tais-toi [I2].

I 2 : Mais j'étais en train de dire quelque chose.

I 3 : En fait, surtout dans la manière... Tu [I4] disais quoi déjà ?

I 4 : Que ça dépendait, que c'était juste compliqué parce que euh...

E : Est-ce que ça affecte vos notes ?

I 4 : Ah oui !

I 3 : Ça affecte pas nos notes mais comme on a pas compris en cours et qu'à la maison il y a pas forcément quelqu'un pour nous aider, c'est sûr que pendant les évaluations on est pas bien quoi.

E : Parce que du coup vous avez pas forcément de l'aide à la maison au niveau des devoirs ou de l'évaluation ?

I 3 : Moi oui, mais je leur demande jamais.

E : Parce que t'as pas envie ?

I 2 : Moi c'est mon père, il me demande s'il veut bien m'aider mais je sais très bien que ça va finir en pleurs s'il m'aide, donc lui il a pas de patience. Tu comprends pas quelque chose ? Tu comprends pas ? Faut faire ça comme ça ! Ça ! Et du coup ça se passe comme ça.

I 4 : Mon père, il ne sait même pas ce que c'est les maths. Personnellement, je pourrais demander le problème, c'est que, c'est pas que j'ai pas confiance de mes parents, c'est que ma mère a 6 de moyenne en maths et mon père il en a 2. Donc je ne peux pas finir avec une moyenne entre ça et que je me débrouille mieux seule qu'avec mes parents.

I 2 : Technique. Ayez [I3]. Elle vous envoie les devoirs en photo, simple et efficace.

I 3 : Des fois j'ai faux.

I 2 : Mais je m'en fiche du moment qu'il y a quelque chose d'écrit !

I 4 : Bah oui. Après aussi le truc qui est énervant avec le prof de maths, et même avec tous les profs mais quand tu fais un devoir, et même pas qu'en maths, ils nous disent justifier votre réponse. On a fait un contrôle en français où en gros on devait imaginer, enfin en gros on devait lire une pièce de théâtre et imaginer la scène, et on devait décrire la scène et après expliquer pourquoi parce que je vois la scène comme ça, y'a pas d'explication. [rire]

E : Ok.

I 3 : Je suis assise, pourquoi t'es assise ? Je mange pas que tu manges.

E : Du coup, ça t'arrive de partager tes réponses, c'est ça ?

I 3 : Bah c'est elle [I2] qui le demande.

E : Mais vous êtes pas là, vous dites pas, allez on fait nos devoirs ensemble et on s'explique.

I 3 : Je sais pas expliquer.

I 4 : Bah en fait surtout que le problème c'est que d'un côté... faire nos devoirs ensemble ce serait pas un problème. Le problème c'est qu'en fait on est quatre personnes différentes, on passe notre vie à rire quand on est ensemble on ne sait pas être sérieuse.

I 3 : [I2] Caca.



I 2 : [rire]

I 4 : [rire]

I 1 : [rire]

I 3 : [rire]

I 4 : Elle a explosé de rire.

I 2 : Bah au moins on rigole.

I 4 : On passe notre vie à rigoler et on est pas sérieuse, nous si vous voulez qu'on fasse un travail sérieux, nous mettez pas en groupe hein. Parce qu'au pire des cas on vous rendra un dessin de caca [rire].

I 2 : [rire]

I 4 : En latin, on devait passer au tableau pour présenter un exposé sur Rémus et Romulus, elle était debout, elle a dit un mot, elle a fait un..., et elle s'est roulée par terre.

I 3 : Vous voulez savoir le mot ?

E : Vas-y.

I 3 : Doro.

E : Ok.

I 2 : Doro ! [rire].

I 3 : Mais en fait, elles sont tellement immatures que je m'habitue.

I 2 : Nan.

I 4 : Si.

I 3 : Prout, caca.

I 2 : [rire]

E : Bon du coup vous faites pas trop vos devoirs ensemble.

I 4 : Non on ne fait pas trop nos devoirs ensemble parce qu'on est pas sérieuse. Et surtout que je lui ai écrit en disant il y a des exercices de masse, je lui dit fais les, elle me dit ok. Et le lendemain... J'avais oublié que j'avais des exercices, même moi je les avais pas faits

O : Et pendant l'étude ça vous arrive jamais non plus ?

I 3 : Bah, en fait il y a une autre copine avec moi et je les fait avec elle.

I 2 : De quoi ?

I 3 : En études quand on a des exercices à faire bah on étude

I 2 : Ah oui en perm.

E : Pourquoi elle du coup ?

I 3 : Parce que elle, entre guillemets, elle est beaucoup plus sérieuse, elles est plus sérieuse que eux, elles, eux trois.

E : Ok. Et du coup vous vous entraidez toutes les deux pour faire les mathématiques par exemple ?

I 3 : [signe de tête positif].

E : Est-ce que vous y arrivez toutes les deux ou il y en a une qui aide de l'autre ?

I 3 : Parfois c'est moi, parfois, mais c'est surtout moi parce que elle aussi elle a un peu des difficultés en maths.

E : Ok. Donc ça va, du coup il n'y a pas trop de compétition entre vous ?

I 3 : Non.

I 4 : Non, pas au niveau de l'amitié en tout cas. Après, il y a un truc, c'est que la dernière, on avait un prof de maths que j'aimais pas. Enfin que...

I 3 : Qui est la prof de maths d'abord ?

I 4 : Bah on a eu trois profs de maths. L'année dernière on avait un prof de maths qui s'appelle Monsieur [nom] et il était tout le temps là. Il pouvait être malade, il pouvait même avoir une apocalypse, il viendrait. Et cette année, il est jamais là. La seule année où on l'a pas. Et l'année prochaine, on va le revoir et il va tout le temps être là.

I 3 : Comment tu sais ?

I 4 : Je lis dans la vie. Je suis voyante.

I 2 : A tout moment l'an prochain... Mais il y a quelqu'un qui m'a dit qui s'appelait [blague sur le nom du prof] et j'y croyais.

I 4 : Les [en rapport avec la blague], ça se mange.

I 3 : Ah ouais ?

I 4 : Oui. J'en ai déjà mangé.

I 2 : J'en ai déjà mangé,

I 3 : On s'éloigne.

E : Et. Du coup, quand même, pour faire vos devoirs, ou pour préparer une évaluation, vous travaillez davantage chez vous, c'est ça ?

I 2 : Non.

I 4 : Euh...

I 3 : Faut jamais lui reparler de devoirs, elle [I2].

I 4 : Non mais, elle [I2], on lui parle des devoirs. En fait, le truc c'est que, autant, ici, on a moi, [I3] et [I1], on s'inquiète un minimum pour notre avenir, entre guillemets, et on travaille. Elle, elle rend des copies blanches !

I 2 : Je ne vois pas de quoi vous parlez.

I 4 : Et en anglais, elle a juste mis son prénom, sa classe et la date, elle a eu 5,5 sur 20 ! D'où elle a des points quand elle note rien !

I 1 : T'avais même pas noté ton prénom.

I 4 : Et, elle ne m'a même pas noté son prénom, elle a mis la date et la classe.

I 2 : Ah oui c'est vrai je ne l'avais pas noté, c'est la prof qui l'a écrit à ma place.

E : Et tu arrives quand même à avoir des bonnes notes en travaillant pas beaucoup c'est ça ?

I 2 : Ça dépend.

I 4 : Oui ça dépend.

E : Ça dépend des matières.

I 4 : Ça dépend de ce qu'on appelle des bonnes notes.

I 1 : Cette année t'as eu de bonnes notes.

E : Et vous, vous pensez que vous devez travailler vraiment beaucoup beaucoup pour avoir des bonnes notes ?

I 1 : Bah oui, moi tant que je passe mon bac et tout ça me va.

I 2 : En espagnol, j'ai répondu à une question et j'ai fait les trois trucs...

I 4 : Bah en fait c'est pas qu'on a besoin de travailler plus, c'est surtout que bah en fait, enfin personnellement j'ai l'impression qu'il y a des matières dans lesquelles on est plutôt fort, donc on a pas forcément le besoin de réviser, puisqu'on connaît déjà les matières [rire]. Par exemple, moi en français, j'ai pas besoin de réviser parce que je connais déjà les sons parce que je suis, entre guillemet...

I 2 : J'ai une question ?

I 3 : Oui.

I 2 : Qu'est-ce qu'on fait en 5e ?

I 4 : Bonne question, on devrait être en CM1 ! Bon allez on y va !

I 2 : En français, on est resté sur le COD.

I 4 : Sur le COD, COI on l'a appris, on était en CE1.

I 3 : COD, ça veut dire...

I 4 : Complément d'objets indirects et complément d'objets directs. On a une évaluation dans deux jours.

I 2 : Hein ?

I 4 : Même pas demain.

I 2 : Hein ? Hein ?

I 3 : Mais oui [I2].

I 2 : Hein ?

I 4 : [rire]

I 3 : Il fallait pas prendre un rendez-vous avec nous. [ton désespéré]

I 4 : Ou alors individuellement [rire].

I 1 : Quand même, je pense que ça va être la même chose.

E : Et donc par exemple quand vous avez besoin d'aide ou quoi que ce soit, toi, on te dit... est-ce que c'est par rapport au maths ou c'est de façon générale.

I 3 : En fait parce que moi je fais tout le temps mes devoirs. Et elle elle pense que vraiment je suis bonne.

I 2 : Oui

E : Et toi du coup quand t'as besoin, toi tu fais comment ?

I 3 : Je demande à google.

E : Tu demandes à l'IA ou des trucs comme ça ?

I 3 : Oui.

I 2 : Ou elle me demande à moi.

I 3 : Tu réponds jamais.

I 2 : C'est faux.

[parle toute en même temps]

I 4 : Celui-ci ne répond jamais. [I2], je dis, ah oui, je t'envoie un message le 4 mars, tu me réponds le 20 février 2027.

I 2 : [rire] En fait, je vois ton message mais j'ai la flemme de répondre.

I 3 : Après, vous me demandez quoi, que je vous demande jamais rien, mais...

I 2 : Toi, tu réponds. [Nom d'une autre amie fille] me répond aussi.

I 4 : Moi aussi je réponds, toi aussi tu réponds.

I 3 : Je réponds tout le temps parce que j'ai toujours peur que ce soit urgent, tu peux m'envoyer les devoirs, j'ai juste envie de t'envoyer un gros doigt.

I 4 : [rire]

I 2 : Tu ne m'as toujours pas envoyé la fiche.

I 3 : Oui bah ça...

I 4 : Moi, la seule fois que je lui ai demandé de faire un devoir à ma place, je l'ai payé, elle a faillit me tuer parce que je lui ai donné de l'argent

I 3 : Qui moi ?

I 4 : Oui.

I 3 : Mais je t'ai dit non.

I 4 : Mais je t'ai dit oui.

I 3 : C'est toi t'a forcé.

I 4 : Parce que l'argent c'est important, business is business.

I 3 : Un euro ça fait quoi dans la vie ?

I 4 : Tu peux t'acheter une baguette de pain.

I 1 : Un euro tu peux t'acheter un bonbon.

I 3 : Ouais mais la bouf à un moment ça disparaît.

I 2 : Hein ? 1 euro...

I 4 : Caca.

I 2 : Ah, caca ! [rire]

I 3 : Bon, on laisse la dame parler.

I 1 : On laisse la dame parler.

I 4 : Ok.

E : Et du coup, vous connaissez un peu les notes de chacune de l'autre ?

I 3 : Euh bah oui, à peu près. Quand on la reçoit à une évaluation, on leur demande.

I 2 : Sauf que [nom d'une autre amie], ne veut jamais le dire.



I 3 : Oui, parce qu'elle a tendance à se sous-estimer.

I 2 : Oui, alors que des fois, elle a des bonnes notes.

O : Parce que [nom d'une autre amie] c'est qui du coup ?

I 2 : C'est une autre madame.

I 3 : C'est la personne la plus sage dans ce groupe de folle.

I 4 : En fait, c'est pas la personne la plus sérieuse, c'est la personne sérieuse.

I 2 : Rien que quand elle a une bonne note, elle est pas contente.

E : Et vous aussi, vous trouvez que vous vous sous-estimez ou... ?

I 4 : En fait, enfin, oui et non, parce que ça dépend, parce qu'on peut se sous-estimer et se surestimer. Après aussi des fois on se sous-estime et les gens sont en mode mais c'est super bien. Mais en fait toi t'es pas convaincu parce que t'as passé moins d'heures que ce que t'as l'habitude de faire. Et aussi, des fois, tu peux avoir une note genre 16, et tu trouves que par rapport à la matière dans laquelle tu es, et à tes facilités et tes difficultés, c'est un peu nul.

I 3 : Ouais.

I 2 : De quoi ?

E : Vous partager le même avis ?

I 4 : Non, [I2], elle s'en fout.

I 3 : Je m'en foutiste

I 2 : En fait, moi...

I 4 : Madame je m'en fout, nouveau Monsieur-Madame.

I 2 : En fait, je... Ça va, on dérange ? Je me sous-estime pas et je ne me sur-estime pas. Mais à cause de [nom d'une autre amie], justement, je me sens nulle à cause [nom d'une autre amie], vu qu'elle a, elle a des bonnes notes et qu'elle dit qu'elle est nulle. Elle dit 16 c'est nul.

I 4 : Après ça dépend...

I 1 : Il y a des gens qui ont des bonnes notes et qui disent que c'est nul alors que moi j'ai 10 points d'écart avec eux...

I 4 : En fait ça dépend surtout de comment on a grandi par exemple on a des parents qui sont beaucoup plus stricts au niveau des notes d'autres qui sont un peu plus légers et d'autres où vraiment si t'as 15 de moins ils sont en mode ouais c'est nul et des parents qui sont jamais satisfaits de ce que tu donnes ou de ce que tu as la capacité de faire et autant il y a des fois où bah on a l'impression par exemple si... par contre il y en a une qui 19, pour nous c'est super comparé à nous mais peut-être que pour elle, elle va être... oui mes parents ils vont me tuer.

I 3 : On peut pas être dans la tête des autres.

I 1 : Oui.

E : Mais du coup par rapport à [nom d'une autre amie], c'est ça, vous vous sentez... c'est un peu compliqué par rapport à ça ?

I 3 : Oui.

I 2 : Hein ?

E : Par rapport à [nom d'une autre amie] où [nom d'une autre amie] qui dit qu'elle se sent nulle malgré tout, vous vous le ressentez... ?

I 3 : Par exemple dans... en maths, par exemple, elle a une note, par exemple, 7-10. Moi, par exemple, même si j'ai une note nulle, si quelqu'un me le demande, je lui dit parce que je n'aime pas refuser, j'ai l'impression que c'est un mot de respect, je suis comme ça. Mais elle, elle ne va pas les dire, elle veut garder ses notes pour elle.

E : Et vous, en maths, par exemple, c'est quoi votre ressenti vis-à-vis de vos notes ? Est-ce que vous trouvez que vous surestimez ? Enfin...

I 4 : En fait, en maths, le prof est sourd. Il y a des contrôles, les contrôles, ou les DM, il y a des fois ils sont compliqués, des fois ils le sont pas, mais quel prof sans esprit nous met un exercice à 8 points ? Tu rates l'exercice, tu rates ta note. J'aime pas les profs de maths. En fait, le problème c'est que les 3/4 de la classe on un problème en maths, mais parce que le prof est oppressant. Mais tu rentres dans sa classe, tu finis en burn out !

I 3 : C'est à cause de lui qu'on est stressé. Dépêche-toi, fais vite.

I 4 : Dépêche-toi, écris, écris, mais pourquoi tu n'écris pas la leçon. Je suis en train de lire la leçon pour comprendre et il te dit écris.

I 3 : Dépêche-toi. Voilà, des exemples comme ça.

I 4 : Limite, tu dois lui demander pour respirer. Je peux respirer, je vais étouffer.

I 3 : Je peux payer l'oxygène.

I 4 : Ouais [rire]?

I 3 : Ça se voit l'oxygène dans 3 ans... Enfin bref.

E : Et vous aussi, du coup, enfin, est-ce que... vis-à-vis de vos notes, vous le ressentez comment en maths ?

I 3 : Faut pas demander à [I2].

I 4 : Parce que elle, je m'en fous !

E : Je m'en fous ?

I 1 : Bah euh...

E : T'en penses quoi de tes notes en maths ?

I 1 : Euh...

E : Si tu as un avis. Est-ce que t'es contente ou tu te dis ah non... ?

I 1 : Je regarde, si on me pose la question, je réponds, sinon je vais... Enfin je ne fais pas de réaction quoi. A part si j'ai une bonne note. Si j'ai une mauvaise note, je n'ai pas de réaction.

E : Ok. Et toi ?

I 3 : Moi, quand j'ai une mauvaise note, je m'attends à... En fait, je suis tellement habituée à avoir des bonnes notes, entre guillemets. Donc quand je vois mes notes, je ne suis pas plus fière que ça.

E : Ok.

I 3 : Je ne comprends pas les gens, par exemple tu leur dit « Ouais, je vais pas réviser parce que j'ai trop la flemme » et qui s'étonne de ne pas avoir une bonne note.

E : Ok.

I 3 : Enfin désolé mais ils ont un culot.

I 4 : Moi je trouve le truc qui est insupportable c'est les, c'est les gens qui te disent « Non mais j'ai pas révisé, je sais que j'aurai une mauvaise note ». Alors que les personnes ils ont jamais révisé de leur vie et ils sont premiers de la classe depuis 6 ans et demie, il te sort « Oh

je ne pensais pas avoir une aussi bonne note alors que j'ai pas révisé », alors qu'il a passé 6 heures à réviser la veille.

I 3 : Oh non il reste 4 minutes. Est-ce qu'on peut recommencer ?

E : Ah bah il y a un autre groupe après.

I 4 : C'est qui ?

I 2 : C'est le groupe de [son frère].

I 3 : Ah ouais ?

O : Vous êtes sympas mais bon quand même.

E : C'est [nom du groupe suivant]

I 2 : Eh ? Mais [son frère], il est pas pote avec [nom des deux autres garçons dans le groupe suivant].

I 4 : Ah ouais force à lui.

E : Ah bah je sais pas c'est eux qui ont...

I 4 : [Nom d'un garçon dans le groupe suivant], quand il va parler : « Mais en fait... Mais... mais... Euh ».

I 3 : Faut pas critiquer les autres !

I 2 : Non, on ne critique pas.

I 4 : On ne critique pas, c'est juste une constatation.

E : Est-ce que, vu que là ça va être la fin, est-ce que vous voulez rajouter quelque chose par rapport à votre groupe d'amis, vos notes, par rapport à la comparaison ?

I 4 : Non, en fait, ce qu'il faudrait, c'est qu'en fait, dès qu'on arrive au collège, qu'on puisse choisir les matières qui nous... En fait, par exemple, si on sait déjà ce qu'on veut faire, on peut choisir des matières qui soient en commun avec ce que nous on veut. Si par exemple, on fait dans le domaine du sport, bah des fois apprendre le théorème de Pythagore ça ne servira strictement à rien. Donc qu'on puisse, je pense, les deux premières années, donc 6e, 5e, avoir les bases, et à partir de la 4e on peut choisir, entre guillemets, les matières dans lesquelles on se sent le mieux, ou des trucs comme ça, ou qu'on peut changer de professeur, si le professeur il est pas attribué à notre façon d'apprendre parce que des fois on peut rater notre année parce qu'on ne comprend pas la façon de faire de certains.

E : Ok. Et toi est-ce que tu as un autre truc à dire ?

I 3 : Ouais. Je pense que l'école ne nous apprend pas assez des choses sur la vie. Il ne nous apprend pas, par exemple, comment trouver un travail, comment bien se faire un entretien d'embauche, comment trouver l'amour de sa vie, comment trouver un appartement. Ça, c'est vraiment la chose basique de la vie.

I 2 : Ça sert à rien de trouver l'amour de sa vie.

I 3 : Toi tu veux trouver l'amour de ta vie en hobby horse.

I 2 : Oui.

I 3 : Il nous apprend pas vraiment les choses basiques de la vie mais pour moi désolé mais le théorème de Pythagore à quoi ça va nous servir dans la vie.

I 1 : Mais on a jamais vu le théorème de Pythagore.

I 3 : Je sais mais tout le monde en parle.

O : C'est en 4e que vous allez l'apprendre.

I 4 : Et aussi les maths c'est tellement pas logique d'où t'as moins plus moins égal plus, c'est à dire que t'as... Donc tu prends trois bananes que tu n'as pas, tu les multiplies par trois autres bananes que tu n'as pas, et ça, ça te rend... Ça fait 6 bananes ! Pardon ? Donnez-lui nos bananes. Mais... Donc là, ça veut dire que j'ai 3 paquets de bonbons que je n'ai pas, 3 paquets de bonbons que je n'ai pas, et si je les mets ensemble, ça fait 6 bonbons ?

I 2 : Ah bon ?

I 3 : Madame, est-ce qu'on pourra faire un autre entretien ?

E : Euh bah je peux pas, c'est un entretien.

I 2 : Oh non.

I 3 : Oh non.

I 4 : Au pire, vous nous repassez ou vous nous refaites en mode je ne suis jamais venue.

I 2 : Au pire, vous dites « Bonjour qui êtes-vous ? »

I 3 : J'étais absente.

I 4 : J'étais à mon cours d'aqua poney.

I 1 : Ça existe vraiment.

I 2 : Bah oui. Avant ça existait pas, il y a pas longtemps.

I 3 : Petite poney.

I 4 : Petite poney.

I 2 : Petite poney.

I 1 : Petite poney.

E : Toutes les deux, est-ce vous avez des trucs à rajouter pour un dernier mot de l'entretien ?

I 2 : Oui.

I 4 : Elle s'en fout !

E : Bon allez dernier mot on s'en fout.

I 2 : Le collège c'est une grosse prison, on peut rien faire là dedans, les profs ils sont nuls.

I 4 : Les surveillants c'est tellement triste. On est en surveillance, on arrive en permanence.

I 2 : Attendez, ça va sortir des gros mots mais aussi il faut dire les termes : École, merde, cours de merde, prof de merde, établissement de merde .

I 4 : Prof de merde, établissement de merde.

I 3 : Eh oh, on peut vous entendre là.

I 4 : Je n'ai plus autant de politesse, ça veut dire que je n'ai plus de politesse. Et aussi il y a des surveillants...

I 1 : Bah moi, il y a vraiment des profs que j'aime pas du tout.

I 3 : Comme qui ?

I 1 : Bah monsieur [nom].

I 4 : Bah en fait...



I 3 : Bah en fait... Je pense que si par exemple quelqu'un, un prof, un élève peut penser que un prof le déteste c'est parce que peut être cet élève a fait quelque chose qui a dérangé le prof et qu'il le fait à répétition. C'est peut-être ça.

I 1 : Non, c'est faux. Moi je fais rien. Moi je fais pas ça.

I 3 : Et aussi il y a un truc qui est insupportable, c'est qu'il y a certains surveillants, ils sont graves gentils. Et il y en a un, il s'appelle [nom] il est insupportable. Tu vois, tu lui dis « Monsieur, j'ai le droit de respirer ou je dois crever en silence ? ».

I 2 : Crever en silence.

I 1 : Le pire c'est le CPE, il ne sait même pas comment on s'appelle.

I 2 : Il connaît aucun élève. Il connaît le prénom d'aucun des élèves du collège, personne ne le connaît, on ne savait même pas qu'il était CPE avant moins d'une semaine. Il y a quelques jours on l'a appris. On croyait que c'était juste quelqu'un comme ça.

I 3 : Il passe son temps à crier.

I 4 : La dernière fois, il lui a sorti, « ouais après je vais te voir dans mon bureau », il ne connaît même pas son prénom. Qu'est-ce qu'il veut nous voir ?

O : Bon les filles va falloir aller en cours.

I 4 : On n'a pas cours, on a fini à 10h.

I 3 : On n'a pas cours.

I 2 : On n'a pas cours.

I 1 : On n'a pas cours.

E : Oh bah trop bien.

## Résumé

Cette recherche interroge l'influence de la composition du groupe d'amis sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'élèves de cinquième. Alors que la littérature sur les effets de pairs étudie majoritairement la composition de la classe et ses effets sur les compétences académiques, peu de recherches portent sur l'échelle des amitiés et sur les compétences non académiques. Cette étude se situe à la croisée de ces deux manques, en mobilisant le cadre théorique du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura, et plus particulièrement sa composante vicariante fondée sur la comparaison sociale.

À partir d'une méthodologie mixte combinant un questionnaire administré à 418 cinquièmes dans quatre établissements publics de l'académie de Dijon et cinq focus groups menés auprès de groupes d'amis volontaires, trois hypothèses ont été testées. Les résultats montrent qu'une majorité de filles au sein du groupe d'amis suffit à améliorer le SEP en mathématiques des filles, ce qui nuance les conclusions de la littérature plaidant la non-mixité de classe. Ils exposent également que la comparaison ascendante scolaire a un effet négatif sur le SEP, mais que cet effet se concentre paradoxalement chez les élèves aux notes excellentes plutôt que chez les élèves de niveau faible ou moyen. Enfin, la forte homophilie sociale qui caractérise les amitiés à cette échelle empêche d'observer un effet bénéfique d'un groupe d'amis favorisé sur le SEP des élèves défavorisés, mais révèle un effet de comparaison sociale ascendante qui diminue le SEP en mathématiques des élèves favorisés.

Mots-clés: groupe de pairs, amitiés, sentiment d'efficacité personnelle, expérience vicariante, comparaison scolaire, composition genrée, composition sociale, méthodologie mixte, collège.