

## Aimer être au collège quand on est élève de troisième : à quoi cela tient-il ?

### Introduction

Le contexte émotionnel dans lequel les élèves effectuent leur scolarité est susceptible d'intervenir dans leurs apprentissages académiques et dans l'évolution de leurs attitudes à l'égard de l'Ecole. Un indicateur molaire de ce contexte émotionnel peut être trouvé dans le plaisir (*versus* l'ennui) qu'ils déclarent éprouver à séjourner dans leur établissement. Cette variable a été évaluée chez des élèves en fin troisième, c'est-à-dire alors qu'ils s'apprêtaient à quitter un type d'établissement dont ils avaient une expérience prolongée. Afin de mieux comprendre à quoi tient cette caractéristique individuelle, on a évalué parallèlement plusieurs paramètres supposés être en rapport avec elle.

On pouvait tout d'abord s'attendre à ce que le plaisir d'être au collège varie selon le sexe et selon que les élèves sont scolarisés en ZEP ou pas. Ces deux variables ont été introduites les premières dans l'analyse de régression séquentielle afin d'en contrôler les éventuels effets – c'est-à-dire afin que les rapports que les variables examinées ensuite entretiennent avec le plaisir d'être au collège puissent être évalués indépendamment des effets de ces deux premières variables. Les six autres variables dont on souhaitait examiner les rapports avec le plaisir d'être au collège sont des variables psychologiques. C'est le poids propre de chacune d'elles, indépendamment des cinq autres et des deux premières, qui a été évalué. Ces six variables sont les suivantes :

1. le sentiment de sécurité, dimension émotionnelle, apparaissait comme une condition nécessaire pour pouvoir éprouver du plaisir à être au collège ;
2. le sentiment d'être performant scolairement : on s'attendait à ce que le plaisir d'être au collège soit d'autant plus grand que l'élève se représente performant, l'institution ayant alors d'autant plus de chance d'être perçue comme gratifiante et valorisante pour soi ;
3. la motivation pour les activités académiques : cette variable conative était supposée contribuer au plaisir d'être au collège, celui-ci étant destiné à satisfaire cette motivation ;
4. l'instabilité motrice (ou besoin d'activité motrice), dimension du tempérament, était au contraire considérée constituer un facteur défavorable au plaisir d'être au collège, du fait qu'il contraignait fortement à l'immobilité motrice ;
5. la perception des enseignants comme ouverts et accessibles pouvait être supposée favoriser le plaisir d'être au collège ;
6. la perception de son ou sa condisciple préféré(e) comme psychologiquement proche et prêt à aider était, de même, supposée associée au plaisir d'être au collège.

## Méthode

Dans le cadre d'une enquête réalisée par la Direction de l'évaluation et de la prospective\*, 943 élèves de troisième (55 % de filles) ont répondu à un questionnaire rempli individuellement. Les sept variables psychologiques ci-dessus ont été évaluées par des échelles dont l'homogénéité interne (évaluée avec le coefficient alpha de Cronbach), s'est avérée acceptable ou même, souvent, satisfaisante.

- Plaisir d'être au collège (4 items,  $\alpha = .86$ ), exemple : "Habituellement, ça me fait plaisir d'être au collège."

- Sentiment de sécurité (2 items,  $r$  de Bravais-Pearson =  $.75$ ), exemple : "Au collège, je me sens en sécurité."

- Représentation de soi comme performant scolairement (4 items,  $\alpha = .90$ ), exemple : "J'ai l'impression de bien réussir ma scolarité."

- Motivation pour les activités académiques (6 items,  $\alpha = .72$ ), exemple : "Je suis prêt(e) à faire tous les efforts nécessaires pour réussir ma scolarité."

- Instabilité motrice (5 items,  $\alpha = .83$ ), exemple : "Je ne supporte vraiment pas les activités qui m'obligent à rester immobile. "

- Perception des enseignants comme ouverts et accessibles, repris à Bennacer (1991) (4 items,  $\alpha = .62$ ), exemple : "Mes professeurs font confiance aux élèves."

- Perception de son ou sa condisciple préféré(e) comme psychologiquement proche et prêt à aider (12 items,  $\alpha = .80$ ), exemple : "Si il/elle avait été absent(e) pendant longtemps et que vous vous apprêtiez à vous retrouver, tu serais impatient(e) de le/la revoir."

Les élèves répondaient sur des échelles en cinq points, de 1 (*ne me correspond pas du tout*) à 5 (*me correspond tout à fait*).

## Résultats

Le tableau 1 présente les moyennes et écarts-types des sept variables psychologiques pour chaque sexe et la valeur  $t$  de student, qui est d'autant plus grande que garçons et filles ont tendance en moyenne à se différencier sur une variable. On constate que, hormis pour la représentation de soi comme performant scolairement, toutes les variables varient selon le sexe de l'élève. Nous commentons ces différences dans la Discussion ci-dessous.

---

\* Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

Tableau 1

Différences de moyenne entre garçons ( $n = 451-460$ ) et filles ( $n = 539-550$ ) pour les variables portant sur le mode d'adaptation individuel au collège et à la scolarité

	Garçons		Filles		$T$	$p. <$
	M	E.T.	M	E.T.		
Plaisir d'être au collège	3,00	0,94	3,48	0,85	- 8,52	.0001
Sentiment de sécurité au collège	2,90	1,93	3,15	1,63	-3,27	.001
Soi performant scolairement	3,24	1,03	3,32	1,05	-1,16	n.s.
Motivation pour les activités scolaires	3,23	0,72	3,50	0,70	-6,22	.0001
Instabilité motrice	3,11	1,12	2,79	1,11	4,40	.0001
Perception des enseignants	2,93	0,91	3,11	0,84	-3,18	.001
Perception condisciple préféré(e)	3,48	0,84	4,07	0,73	-11,81	.0001

Le tableau 2 présente l'analyse de régression séquentielle en trois blocs successifs. On voit que, comme les moyennes l'indiquaient déjà ci-dessus, les différences individuelles de plaisir d'être au collège tiennent (pour 6 %) au sexe de l'élève, ce plaisir étant plus grand chez les filles.

Tableau 2

Analyse de régression séquentielle visant à expliquer le *plaisir d'être au collège* à partir de huit variables introduites en trois blocs successifs ( $N = 943$ )

Ordre d'entrée	Prédicteurs	Betâ	Amélioration du $R^2$
1 <sup>er</sup> bloc	Sexe (garçons = 1 ; filles = 0)	-.26***	.06***
2 <sup>ème</sup> bloc	Scolarisation en ZEP (ZEP = 1 ; non-ZEP = 0)	.13**	.02**
3 <sup>ème</sup> bloc	Sentiment de sécurité au collège	.06*	
	Soi performant scolairement	.12**	
	Perception positive des enseignants	.09**	
	Instabilité motrice	-.07*	
	Relation positive avec préféré(e)	.06*	
	Motivation pour les activités scolaires	.44***	.33***
$R^2$ Total			.41

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

On constate ensuite que, indépendamment du sexe, les élèves scolarisés en ZEP ont déclaré avoir plus de plaisir à être au collège comparativement aux autres élèves. L'effet de cette variable est modeste (2 % de variance) mais significatif. Les variables psychologiques, globalement, rendent compte de 33 %

de variance supplémentaire. Celle qui a, de loin, le plus de poids est la motivation de l'élève pour les activités académiques. Mais chacune des autres variables apporte une contribution significative à l'explication des différences individuelles de plaisir d'être au collège.

### **Discussion et conclusion**

Dans l'ensemble, les élèves de troisième déclarent avoir un plaisir modéré d'être au collège, leur niveau moyen se situant légèrement au-dessus du milieu de l'échelle en cinq points qui leur était proposée. Les filles globalement déclarent avoir plus de plaisir que les garçons à être au collège. Les autres différences inter-sexes constatées sont cohérentes avec la précédente, puisque l'on a d'autant plus de chances d'avoir du plaisir à être au collège que l'on s'y sent en sécurité, que l'on est motivé pour les activités académiques, que l'on a une perception positive des relations avec les enseignants et avec son ou sa condisciple préféré. Leur besoin d'activité motrice plus faible que les garçons va également dans ce sens.

Cette cohérence des différences inter-sexes, on la retrouve au niveau des différences interindividuelles existant indépendamment du sexe. Parmi les facteurs considérés, c'est la motivation pour les activités académiques qui est le plus fortement associée au plaisir qu'a l'élève d'être au collège. Et cela, il importe de le souligner, quel que soit son sentiment d'être performant scolairement (qui, certes, est d'autant plus fort que l'élève est motivé pour les activités académiques ;  $r = .45, p < .001$ ).

Toutefois, les résultats suggèrent que le plaisir d'être au collège ne résulte pas seulement du rapport que l'élève entretient avec les apprentissages scolaires. Le soutien amical qu'il perçoit dans la relation avec son ou sa condisciple préféré(e), ainsi que la perception d'enseignants ouverts et accessibles, peuvent être supposés favoriser le plaisir d'être au collège.

Il importe toutefois de noter le caractère vraisemblablement bidirectionnel des effets examinés. Cela vaut également pour la variable de tempérament. Le besoin d'activité motrice, qui est associée à un manque de plaisir d'être au collège indépendamment des autres facteurs, différencie certes les individus très tôt au cours de la vie. Cette caractéristique individuelle présente pourtant des variations développementales et il ne serait pas incongru de les attribuer en partie aux expériences scolaires et socio-scolaires de l'individu.

Notons pour finir qu'un autre facteur associé au plaisir d'être au collège est le fait d'être scolarisé en ZEP. Il semble donc que le surcroît de moyens affectés aux collèges placés en ZEP contrebalance avantageusement les effets négatifs du milieu socio-économique.

### **Référence**

Bennacer, H. (1991). Echelle de l'environnement social de la classe (E.E.C.). *Psychologie et Psychométrie*, 12, 59-75.