



HAL
open science

**Relations entre pairs et mobilisation scolaire
d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression
du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à
l'école**

Lucie Hernandez

► **To cite this version:**

Lucie Hernandez. Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2012. Français. NNT : 2012TOU20076 . tel-00813639

HAL Id: tel-00813639

<https://theses.hal.science/tel-00813639>

Submitted on 16 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse II Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité : Psychologie du Développement

Présentée et soutenue par Lucie HERNANDEZ

Le vendredi 5 Octobre 2012

Titre

**RELATIONS ENTRE PAIRS ET MOBILISATION SCOLAIRE D'ADOLESCENTS
DE 14 A 16 ANS : ENTRE RICHESSE ET PRESSION DU GROUPE
Le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école**

École doctorale

« Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition » (C.L.E.S.C.O.)

Unité de recherche

Laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation » (P.D.P.S.)

Co-Directeurs de thèse

Yves PRÊTEUR, Pr. en Psychologie (Université Toulouse II Le Mirail)

Nathalie OUBRAYRIE-ROUSSEL, MCF en Psychologie (Université Toulouse II Le Mirail)

Rapporteurs

Henri LEHALLE, Pr. en Psychologie (Université Paul-Valéry Montpellier III)

Michel BORN, Pr. en Psychologie (Université de Liège, Belgique)

Autre membre du jury

Pascal MALLET, Pr. en Psychologie (Université Paris Ouest-Nanterre La Défense)

Remerciements

Au moment de mettre un point final à ces années d'études scolaires et universitaires, c'est avec une pointe de nostalgie que je me remémore le chemin parcouru qui m'a donné la chance de rencontrer des personnes qui me sont chères et à qui je souhaite exprimer ma profonde gratitude.

Mes premières pensées vont à mes deux directeurs de thèse. Votre complémentarité, à la fois sur le plan professionnel et relationnel, a participé au plaisir que j'ai eu à réaliser ce travail de recherche.

Je tiens à remercier Yves Prêteur pour avoir co-encadré cette thèse avec rigueur et enthousiasme, pour sa disponibilité, son soutien et sa confiance qui m'ont confortée durant toutes ces années. Je souhaite vous témoigner toute ma reconnaissance et mon admiration pour votre manière de faire de la recherche et d'appréhender les choses. Par les temps d'échanges que nous avons conservés malgré cette course au doctorat, vous avez su me transmettre votre passion de la recherche, le goût de la lecture et de l'écriture.

Je souhaite également exprimer ma profonde reconnaissance à Nathalie Oubrayrie-Roussel, qui a co-encadré cette thèse. C'est avec plaisir que j'ai découvert le monde de la recherche, avec et grâce à vous, en Master 1, et que j'ai poursuivi ce chemin avec enthousiasme et détermination. Je vous remercie sincèrement de m'y avoir encouragée. Votre bienveillance, votre disponibilité, votre gentillesse, votre implication et la pertinence de vos conseils m'ont sincèrement aidée à me « mobiliser » dans ce travail.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Monsieur Michel Born, Monsieur Henri Lehalle et Monsieur Pascal Mallet pour l'honneur qu'ils me font d'avoir accepté d'être les membres du jury de cette thèse. Je les remercie pour l'attention qu'ils porteront à ce document et pour leur participation à sa soutenance.

Ma reconnaissance va également aux membres du laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation » qui m'ont permis de réaliser cette thèse dans des conditions de travail très agréables. Merci à Myriam de Léonardis, sa directrice, pour sa disponibilité, et pour m'avoir guidée dans mon parcours de doctorante.

J'adresse aussi tous mes remerciements aux adolescents qui ont accepté de participer à cette recherche et aux parents pour leur confiance. Le dynamisme, la spontanéité et la curiosité de tous ces collégiens ont rendu le travail de terrain très agréable. Un immense merci également aux principaux de collège, qui m'ont ouvert les portes de leur établissement, pour leur disponibilité, leur implication et l'intérêt qu'ils ont porté à ces travaux.

Je tiens à remercier l'ensemble des doctorant(e)s et docteurs du laboratoire qui sont devenues pour certaines bien plus que des collègues de doctorat ! Merci Amandine, Marie, Céline, Audrey, Nathalie, Olivia, Diep, Charlotte, Lien, Marie-José, Elodie et les autres. Vous avez toutes été sources d'inspiration et de mobilisation (!)

pour écrire cette thèse et lui donner un sens. La solidarité, l'entente et la bonne humeur qui se propagent dans les couloirs de la Maison de la Recherche (et en dehors !) ont été plus que précieuses pour réaliser ce travail de thèse avec autant de plaisir. Les fou-rires, le roller, les karaokés, le band (qui m'a valu un genou !), les « missions-feuilles », le frigo, le chocolat, les expériences culinaires...resteront des moments inoubliables !

Un merci tout particulier à Amandine, qui m'a tendu puis tenu la main de mon tout premier jour de thèse jusqu'au tout dernier. Tu as su m'encourager quand je baissais les bras et me faire sourire quand c'était trop difficile. Je n'oublierai jamais tout ce que tu as fait pour moi en tant qu'amie et toute l'aide que tu m'as apportée pour que je termine ma thèse à temps et sereinement. Je te souhaite d'avoir la jolie vie de chercheuse dont tu rêves, qui j'en suis certaine, sera à la hauteur de tes compétences.

Un grand merci également aux « vieilles » ;) du labo (Mandarine, Aude, Emeline et Amélie) pour leurs précieux conseils liés autant à la thèse (méthodologie, statistiques) qu'à l'avenir professionnel. Merci également d'avoir écrit des thèses aussi intéressantes qui ont été, pour moi, de véritables « Bibles » durant toutes ces années !

Merci aux anciennes du Master 2 Recherche (Amandine P., Carole, Audrey et Christelle) qui ont fait un bout de chemin avec moi, m'ont encouragée et continuent à me soutenir et me faire rire à distance.

Une grosse pensée également pour mes amies du Gers (Biloute, Vanessa, Anaïs et Marie) et d'ailleurs ! (Eva et Suzon). Un immense merci, pour m'avoir soutenue, écoutée, conseillée, rassurée et pour tous les bons moments passés ensemble qui m'ont apporté plein de courage et d'enthousiasme pour avancer. Il n'y a rien de plus concret que votre amitié pour que je crois en cette thèse et en son utilité.

Je remercie également ma thèse (!) qui m'a permis de croiser le chemin de Simon, qui parcourait aussi le chemin du doctorat, chemin tortueux qu'on a emprunté main dans la main et qui nous mènera, je l'espère, vers un beau chemin de vie. Simon, merci pour ton amour, ton soutien, ta patience et pour ta compréhension pour ces longs moments d'absence lorsque je « vivais » à la MDR ! Ta culture ainsi que tes compétences en maths et en anglais m'ont aussi été plus que précieuses.

Enfin, je tiens à remercier ma sœur, qui a été une référence essentielle pour moi grâce à ses brillantes années d'études, et mes parents dont les valeurs ont été des atouts importants pour suivre cette voie. Merci à tous les trois et toute ma famille pour votre soutien, vos encouragements et votre curiosité pour mon travail.

Ce passage est inspiré de mon sujet de thèse que j'essaie d'apprivoiser,
De Simon,
Et de mes amies.

« S'il te plaît... apprivoise-moi! Dit le renard.

Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.

On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi!

-Que faut-il faire? dit le petit prince.

-Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près (...)

Ainsi le petit prince apprivoisa le renard. (...)

-Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux. (...)

-C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.

-Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose... »

(Saint-Exupéry, 1943)

Résumé

RELATIONS ENTRE PAIRS ET MOBILISATION SCOLAIRE D'ADOLESCENTS DE 14 à 16 ANS : ENTRE RICHESSE ET PRESSION DU GROUPE

Le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école

L'adolescence est marquée par un engagement intense des sujets dans les relations amicales qui représentent des liens bien plus complexes qu'il n'y paraît. Les changements sociétaux infèrent une évolution de la dynamique et de la nature des relations entre adolescents. Ils participent alors largement à une diversification de leurs formes et à intensifier leurs influences sur le développement des jeunes. Dans ce cadre, l'objectif de cette étude est d'évaluer l'influence de la qualité des relations entre pairs sur la démobilisation scolaire des adolescents, ainsi que l'effet médiateur de la valeur accordée à l'école. Cette recherche, s'inscrivant dans une approche interactionniste dans le champ de psychologie sociale et du développement (Malrieu, 1973 ; Mead, 1963 ; Wallon, 1941), nous a permis de souligner la part active et subjective du sujet, tant dans son rapport aux pairs que dans son rapport à l'école.

L'étude a été réalisée à l'aide d'un questionnaire, renseigné par 676 adolescents scolarisés en 3ème dans des collèges issus de l'éducation prioritaire (185) et des collèges publics et privés (582). Ce questionnaire appréhende dans une première partie la (dé)mobilité scolaire des adolescents sous la forme d'une auto-évaluation de leur niveau scolaire, de leur attention et de leur implication en classe, de leur persévérance scolaire, et de leur intérêt pour le travail personnel et la réussite. Dans une deuxième partie, nous cherchons à appréhender la valeur que les adolescents accordent à l'école, selon les dimensions épistémiques, futures, sociales ou externalisées. La troisième partie est consacrée à la qualité des relations entre pairs appréhendée selon la recherche de conformité, la capacité à se dégager de la pression des pairs, le soutien social et le sentiment d'isolement social.

Nos résultats révèlent que la recherche extrême de conformité influence significativement la démobilisation scolaire et favorise conjointement un rapport externalisé à l'école (stratégique et social). Le sentiment d'isolement participe, au contraire, à la mobilisation scolaire de l'élève et favorise un rapport épistémique à l'école. Les deux autres dimensions sont médiatisées par la valeur accordée à l'école. Il ressort ainsi que le soutien social et la pression du groupe ressentis par les adolescents favorisent la mobilisation scolaire à condition qu'ils accordent du sens à l'école pour leurs apprentissages scolaires et intellectuels, et non pour leurs apprentissages relationnels et affectifs.

Mots clés : soutien social - recherche de conformité - relations entre pairs - isolement social - (dé)mobilité scolaire - valeur accordée à l'école - adolescents

Abstract

PEER RELATIONSHIPS AND ACADEMIC ENGAGEMENT OF ADOLESCENTS FROM 14 TO 16 YEARS OLD : BETWEEN DIVERSITY AND PEER PRESSURE.

The mediating role of value towards school

Adolescence is influenced by an intense engagement in friendships interactions. These interactions create more complex bonds than expected. Social changes cause an evolution in the nature and the dynamics of adolescents' relationships. Those changes create a diversification of relationship types which impact on the adolescent's development. The aim of this study is to analyze the influence of friendship quality on adolescents' academic disengagement, as well as the mediator effect of the value towards school. The psychosocial approach, in which we fit, allowed us to highlight both active and subjective parts of the subject with regards to peers and what do they have to do with school (Malrieu, 1973 ; Mead, 1963 ; Wallon, 1941). Thus, in the present study, our aim was to investigate links among adolescents' peer-relationships and their academic engagement.

696 8th grade (middle school) adolescents schooled in France answered a questionnaire. 185 come from disadvantaged schools, and the other 511 from public and private "classic" schools. On the one hand, this questionnaire, studies the academic engagement of the adolescents, through the evaluation of their marks, attention, implication, and school perseverance and also their interest for personal work and success. On the other hand, we were looking for the amount of interest they give to the school according to whether it is seen towards epistemic, future, social or externalized dimensions. A third part is devoted to the quality of peers' relationships in relation to the research of conformity, the capacity to handle the pressure from the peers, social support and loneliness.

Our results reveal that an extreme search of conformity is likely to provoke academic disengagement and also jointly supports a report externalized towards the school (strategic and social). On the contrary, loneliness promotes a good scholar investment and epistemic interaction towards the school. Two other dimensions are related to the value given to the school by adolescents. It arises that social support and peer pressure felt by adolescents further academic engagement only if they grant scholar and intellectual knowledge rather than to the detriment of their relationships.

Keywords : social support - search for conformity - social pressures - social insulation – academic (dis)engagement - value given to school - adolescents

Sommaire

– INTRODUCTION GENERALE –	1
<i>PREMIERE PARTIE : REVUE DE LA QUESTION ET ANALYSE DES MODELES THEORIQUES</i>	6
– CHAPITRE I – SOCIALISATION, AMITIE ET FONCTIONS DU GROUPE DE PAIRS A L'ADOLESCENCE	7
I. LES PROCESSUS DE SOCIALISATION A L'ADOLESCENCE	8
1.1. <i>Analyse des conceptualisations de la socialisation</i>	8
1.1.1. L'approche sociologique de Durkheim : une théorie déterministe	8
1.1.2. Les perspectives interactionnistes de la socialisation	9
1.2. <i>La socialisation verticale</i>	12
1.3. <i>Désir d'autonomie et socialisation horizontale</i>	13
II. SPECIFICITES ET IMPORTANCE DES RELATIONS ENTRE PAIRS A L'ADOLESCENCE	14
2.1. <i>L'amitié comme objet d'étude psychologique</i>	15
2.1.1. Qu'est-ce que l'amitié ?	15
2.1.2. Les pairs : un groupe de référence essentiel à l'adolescence	17
2.1.3. Les bases de l'amitié : une diversité de caractéristiques	18
2.2. <i>Formes et conceptions de l'amitié en fonction de l'âge, du genre et du milieu d'appartenance</i>	20
2.2.1. Evolution de l'amitié avec l'âge	20
2.2.2. Les amitiés selon le sexe des adolescents	21
2.2.3. Influence des pairs en fonction du milieu de vie	23
2.3. <i>Le réseau social à l'adolescence : un processus en évolution</i>	25
2.3.1. Le groupe de pairs et ses influences : quelles évolutions ?	25
2.3.1.1. Formation du groupe et influences des pairs	25
2.3.1.2. Des relations duelles et intimistes versus des relations groupales et « extimistes »	27
2.3.2. Des milieux socio-relationnels diversifiés	29
III. COMPOSITION ET FONCTIONS DU GROUPE DE PAIRS	30
3.1. <i>Quand l'amitié soutient le développement</i>	30
3.1.1. Un rôle de soutien social, affectif et émotionnel	31
3.1.2. Un rôle dans le développement des compétences sociales	32
3.1.3. Un rôle dans la construction de la personnalité et de l'estime de soi	34
3.2. <i>Quand le lien d'amitié devient problématique</i>	35
3.2.1. Un mauvais ajustement aux pairs : de la pression sociale à la recherche de conformité	35
3.2.2. Quand les relations aux pairs sont peu investies	38
IV. L'ETUDE DES RELATIONS SOCIALES ENTRE AMIS : UNE QUESTION QUI FAIT DEBAT	41
4.1. <i>L'étude du réseau social sur un plan structurel</i>	42

4.1.1. Etude de la structure du groupe par la sociométrie.....	42
4.1.2. Le statut social : de la popularité au rejet par les pairs	43
4.2. L'étude du réseau social sur un plan fonctionnel.....	44
– CHAPITRE II – RAPPORT A L'ECOLE ET (DE)MOBILISATION SCOLAIRE.....	48
I. EMERGENCE ET EVOLUTION DE L'ECHEC SCOLAIRE.....	49
1.1. <i>Un point sur la scolarité en France.....</i>	49
1.1.1. Evolution de la scolarité : d'un intérêt idéologique à des réalités ségrégatives	49
1.1.2. La scolarisation dans les « milieux difficiles ».....	51
1.2. <i>Un point sur les théories explicatives de l'échec scolaire</i>	52
1.2.1. Les théories explicatives de l'échec scolaire.....	53
1.2.2. L'échec scolaire : constats objectivables ou expressions subjectives d'une réalité sociale ?.....	57
1.3. <i>D'une approche restreinte à l'idée d'un processus complexe du décrochage scolaire.....</i>	58
II. LE RAPPORT A L'ECOLE ET LA QUESTION DU SENS	63
2.1. <i>Le rapport à l'école et au savoir : la prise en compte de la place du sujet.....</i>	63
2.2. <i>Valorisation de l'école : quel rôle dans le processus de mobilisation scolaire ?.....</i>	67
2.2.1. La valeur accordée à l'école	67
2.2.2. Quel sens chaque élève donne-t-il à l'école ?	68
2.2.3. S'interroger sur le sens construit par les élèves issus de milieux « défavorisés »	70
2.2.4. Valeur accordée à l'école : de « bons » et de « mauvais » élèves.....	72
III. LA MOBILISATION/DEMOBILISATION SCOLAIRE DE L'ELEVE.....	75
3.1. <i>Motivation et mobilisation : distinction conceptuelle.....</i>	75
3.2. <i>Les versants objectifs et subjectifs de la mobilisation scolaire.....</i>	77
3.3. <i>La démobilitation scolaire comme un processus en amont du décrochage.....</i>	79
3.3.1. Eléments de définitions.....	79
3.3.2. Différentes formes de démobilitation : de la résistance passive aux comportements a-scolaires	80
3.4. <i>Démobilisation scolaire et contexte de scolarisation.....</i>	81
– CHAPITRE III – DE L'INFLUENCE DES PAIRS DANS L'EXPERIENCE SCOLAIRE : RICHESSE OU PRESSION DU GROUPE ?	86
I. INFLUENCE DES CARACTERISTIQUES DU GROUPE DE PAIRS SUR LA SCOLARITE DE L'ADOLESCENT	87
1.1. <i>Quand le sens attribué à l'école est fonction des valeurs et des attentes du groupe de pairs.....</i>	87
1.2. <i>Différences de genre et composition du groupe de pairs : le rapport à la scolarité.....</i>	89
1.3. <i>Un lien bidirectionnel entre la « localisation » du groupe et le degré de réussite.....</i>	90
II. VERS UNE LECTURE MULTIDIMENSIONNELLE DE LA QUALITE DES LIENS AMICAUX ET DE SES INFLUENCES	92
2.1. <i>Une approche unidimensionnelle des relations entre pairs.....</i>	93
2.2. <i>Une lecture multidimensionnelle de la qualité de la relation aux pairs.....</i>	96

III. LA PLACE DE L'ADOLESCENT DANS SON GROUPE, DEGRE D'ACCEPTATION ET MOBILISATION SCOLAIRE	98
3.1. Popularité auprès des pairs et (dé)mobilité scolaire	98
3.2. S'interroger sur le lien entre rejet et scolarité	99
IV. PAR QUELS PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES LE GROUPE DE PAIRS DEVIENT-IL UN OBSTACLE AUX APPRENTISSAGES ?	102
4.1. Logiques adolescentes versus logiques scolaires	103
4.2. Pression sociale et capacité à se détacher de la pression des pairs	104
4.3. La recherche de conformité : un obstacle à la mobilisation scolaire	106
4.4. Dépendance au regard des pairs : « frime » et attitudes a-scolaires.....	107
– CHAPITRE IV – PROBLEMATIQUE	111
I. UNE SOCIALISATION ACTIVE ET PLURIELLE	111
II. CONCEPTUALISATION DE L'AMITIE.....	112
2.1. Une approche multidimensionnelle de l'amitié	113
2.2. Une approche fonctionnelle des liens d'amitié.....	116
III. MOBILISATION SCOLAIRE ET VALEUR ACCORDEE A L'ECOLE : LA QUESTION DU SENS	116
3.1. La mobilisation scolaire : un sujet acteur de son développement et en interaction avec ses milieux de vie.....	118
3.2. Le groupe de pairs : richesse et/ou oppression ?.....	120
3.3. La valeur accordée à l'école : résultante de l'expérience sociale.....	122
<i>DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET RESULTATS DE LA RECHERCHE..</i>	123
– CHAPITRE V – METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	124
I. PRESENTATION DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES ET DES VARIABLES.....	124
1.1. Les hypothèses opérationnelles	125
1.1.1. Effets des formes de relations aux pairs sur la (dé)mobilité scolaire	125
1.1.2. Effets des formes de relations aux pairs sur la valeur accordée à l'école.....	125
1.1.3. Effets de la valeur accordée à l'école sur la mobilisation scolaire.....	126
1.1.4. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre les formes de relations aux pairs et la (dé)mobilité scolaire	126
1.2. Définitions des variables	127
II. PRESENTATION DE LA POPULATION	130
2.1. Caractéristiques de la population globale.....	130
2.2. Le recueil de données au sein des établissements.....	133
2.2.1. Mode de recrutement des collèves.....	133
2.2.2. Types de collèves.....	133
2.2.3. Déroulement de l'enquête.....	134
III. LA METHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES.....	135

3.1. Choix de la technique	135
3.2. Construction du questionnaire	135
IV. LES INSTRUMENTS ET LEUR VALIDATION	136
4.1. Test de normalité pour les trois échelles	138
4.2. Echelle de mobilisation/démobilisation scolaire : composition et validation	139
4.2.1. Composition de l'échelle avant validation	139
4.2.2. Première étape de validation de l'échelle : l'analyse factorielle exploratoire	139
4.2.3. Deuxième étape de validation de l'échelle : l'analyse factorielle confirmatoire	141
4.3. Echelle de sentiment de valeur accordée à l'école	142
4.3.1. Composition de l'échelle avant validation	142
4.3.2. 1 ^{ère} étape de validation de l'échelle : l'analyse factorielle exploratoire (AFE)	143
4.3.3. 2 ^{ème} étape de validation de l'échelle : l'analyse confirmatoire	145
4.4. Echelle de qualité des relations pairs	147
4.4.1. Composition de l'échelle avant validation	147
4.4.2. 1 ^{ère} étape de validation du questionnaire : l'analyse factorielle exploratoire	148
4.4.3. 2 ^{ème} étape de validation de l'échelle : l'analyse confirmatoire	150
4.5. Version finale de l'instrument	151
– CHAPITRE VI – PRESENTATION DES RESULTATS	152
I. PRESENTATION DES CARACTERISTIQUES DE NOTRE ECHANTILLON D'ETUDE	152
1.1. Les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon	153
1.1.1. Effets du sexe des adolescents	153
1.1.1.1. Sur les relations aux pairs	153
1.1.1.2. Sur la valeur accordée à l'école	153
1.1.1.3. Sur la mobilisation/démobilisation scolaire	153
1.1.2. Effets de l'âge des adolescents sur le mode de relations aux pairs, la valeur accordée à l'école et la mobilisation/démobilisation scolaire	154
1.1.3. Effets du type de scolarisation	155
1.1.3.1. Sur les relations aux pairs	155
1.1.3.2. Sur la valeur accordée à l'école	155
1.1.3.3. Sur la mobilisation/démobilisation scolaire	156
1.1.3.4. Conclusion relative aux effets du milieu scolaire	157
1.1.3.5. Effet modérateur du contexte de scolarisation	158
1.1.4. Effets du milieu socioculturel d'origine	158
1.1.4.1. Sur les relations aux pairs	158
1.1.4.2. Sur la valeur accordée à l'école	159
1.1.4.3. Sur la mobilisation/démobilisation scolaire	159
1.1.5. Synthèse	159
1.2. Les relations sociales entre pairs à l'adolescence	160
1.2.1. Quelles formes de relations aux pairs chez les adolescents ?	160

1.2.2. Typologie des formes de relations aux pairs	162
1.2.2.1. Profil 1 : des adolescents « bouc-émissaires, soumis ».....	163
1.2.2.2. Profil 2 : des adolescents « rejetés-retirés ».....	164
1.2.2.3. Profil 3 : des adolescents « négligés ».....	165
1.2.2.4. Profil 4 : des adolescents « populaires/apprécies »	166
1.2.3. Influence du mode de relations aux pairs et des variables socio biographiques sur le statut social des adolescents.....	167
1.2.4. Synthèse.....	169
1.3. Valeur accordée à l'école : apprendre est-il un plaisir ?.....	170
1.4. Mobilisation/ démobilisation scolaire à l'adolescence.....	172
1.4.1. Aperçu du degré de mobilisation scolaire dans notre échantillon	172
1.4.2. Typologie des formes de mobilisation/démobilisation scolaire	173
1.4.2.1. Profil 1 : Les « bons élèves », mobilisés sur l'école mais moyennement persévérants	174
1.4.2.2. Profil 2 : Les « excellents élèves », ayant une mobilisation scolaire très importante.....	174
1.4.2.3. Profil 3 : Les « élèves en difficulté », une mobilisation scolaire relative, associée à des difficultés scolaires importantes	175
1.4.2.4. Profil 4 : Les élèves « fortement démobilisés », manifestant de grandes difficultés scolaires	176
1.4.2.5. Profils de (dé)mobilisation scolaire selon les caractéristiques des sujets.....	176
1.4.3. Synthèse.....	177
2. RELATIONS AUX PAIRS, VALEUR ACCORDEE A L'ECOLE ET (DE)MOBILISATION SCOLAIRE : QUELLES INFLUENCES ?	178
2.1. Quelles formes de relations aux pairs prédisent la mobilisation scolaire ?.....	179
2.1.1. Effets de la qualité des relations sociales entre pairs	179
2.1.1.1. Sur les dimensions de la (dé)mobilisation scolaire	179
2.1.1.2. Sur les profils d'élèves : quels modes de relation aux pairs pour les bons élèves et ceux en difficultés ?	184
2.1.2. Influence du « statut social » des adolescents sur la mobilisation scolaire.....	185
2.1.2.1. « Statut social » et (dé)mobilisation scolaire	185
2.1.2.2. « Statut social » et mobilisation scolaire : effets des profils d'élèves.....	188
2.1.3. Conclusion : influence de la qualité des relations entre pairs sur la mobilisation scolaire.....	190
2.2. La qualité des relations entre pairs a-t-elle un effet sur la valeur que les adolescents accordent à l'école ?.....	191
2.2.1. Influence des dimensions relatives au mode de relations aux pairs sur la valeur accordée à l'école.....	191
2.2.1.1. Les facteurs du mode de relations aux pairs prédictifs des valeurs scolaires accordées à l'école	191
2.2.1.2. Les facteurs du mode de relations aux pairs prédictifs des valeurs sociales accordées à l'école	193
2.2.1.3. Les facteurs du mode de relations aux pairs prédictifs des valeurs tournées vers les enjeux instrumentaux de l'école.....	194
2.2.1.4. Synthèse	195
2.2.2. Influence du statut social des adolescents sur la valeur qu'ils accordent à l'école.....	195
2.2.3. Conclusion	197

2.3. Valeur que les adolescents et mobilisation scolaire	197
2.3.1. La valeur accordée à l'école influence-t-elle l'attention et l'implication en classe ?.....	198
2.3.2. La valeur accordée à l'école influence-t-elle le niveau scolaire?	198
2.3.3. La valeur accordée à l'école influence-t-elle la persévérance de l'adolescent dans la tâche ?....	199
2.3.4. La valeur accordée à l'école influence-t-elle l'intérêt pour le travail personnel et la réussite ? .	200
2.3.5. Conclusion	201
2.4. Effets médiateurs de la valeur accordée à l'école	202
2.4.1. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relations aux pairs et l'attention et l'implication en classe	203
2.4.2. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relations aux pairs et l'auto-évaluation du parcours scolaire.....	205
2.4.3. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relation aux pairs et la persévérance de l'élève dans la tâche	206
2.4.4. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relation aux pairs et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite	207
2.4.5. Synthèse.....	209
– CHAPITRE VII – DISCUSSION DES RESULTATS.....	211
I. LA SOCIALISATION : DES PHENOMENES COMPLEXES, EN EVOLUTION ET EN INTERACTION.....	211
1.1. L'évolution des formes de relations sociales.....	211
1.2. Une approche multidimensionnelle des relations sociales.....	213
II. LA DYNAMIQUE ENTRE SENS ACCORDE A L'ÉCOLE ET MOBILISATION SCOLAIRE.....	214
III. QUAND LES MILIEUX DE VIE INFLUENT LA SOCIALISATION ET LA MOBILISATION	215
IV. QUALITE DES RAPPORTS ENTRE PAIRS ET MOBILISATION SCOLAIRE	217
4.1. L'influence positive du soutien social.....	217
4.2. L'effet défavorable de la recherche de conformité au groupe de pairs.....	220
4.3. L'effet positif du sentiment d'isolement.....	222
4.4. L'influence positive de la pression sociale.....	224
– CONCLUSION GENERALE –.....	227
– REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES –.....	233
– INDEX ONOMASTIQUE –.....	252
– DEFINITIONS DES PRINCIPALES NOTIONS –.....	258
– INDEX DES TABLEAUX –.....	260
– INDEX DES FIGURES –.....	262

– Introduction générale –

Le groupe de pairs joue un rôle important dans le développement personnel et social des enfants et des adolescents (Rodriguez-Tomé & *al.*, 1997 ; Cloutier, 1996 ; Parker & Asher, 1993 ; Wallon, 1952). Il représente une sphère privilégiée qui leur permet de poursuivre et de compléter leur processus de socialisation et d'individualisation, contribuant à leur construction identitaire. L'amitié est d'autant plus valorisée durant la période adolescente que s'y développent des valeurs liées à l'intimité, à la solidarité et à la réciprocité (Mallet, 1997). Mais les expériences sociales sont très différentes d'un adolescent à l'autre et chaque forme de relations a une influence spécifique. L'ampleur de ces conséquences est par ailleurs amplifiée par des changements sociétaux considérables survenus ces dernières décennies. La puissance des technologies (Compiègne, 2010), la consommation de masse des médias et des réseaux sociaux, *etc.* viennent restructurer et redynamiser les relations entre adolescents. Désormais, l'appartenance à un groupe, les sentiments d'acceptation, de reconnaissance et de valorisation sont autant de préoccupations et d'attentes majeures chez les jeunes à l'égard de leur groupe d'amis. Parallèlement, l'ensemble de ces bouleversements a contribué au mal-être éprouvé par certains d'entre eux dans leurs relations sociales : pressions, rejet, harcèlement... pouvant parfois conduire à des conséquences tragiques telles que des comportements suicidaires, des phobies sociales, des dépressions, *etc.*

Les relations amicales entre adolescents méritent donc d'être considérées attentivement pour leurs conséquences. Dans un premier temps sous-estimées par la littérature psychodéveloppementale, elles ont par la suite fait l'objet d'un regard souvent trop adultocentré, dichotomisant les relations entre pairs en « influences positives » ou « influences négatives ». En effet, la situation paraît complexe pour certains adolescents : ils doivent se conformer au groupe de pairs, mais en même temps, pour se sentir exister et construire leur personnalité, ils doivent se singulariser. Du point de vue des jeunes, se singulariser c'est risquer l'ostracisme, du point de vue des adultes, se conformer, c'est s'opposer à l'initiative relationnelle (différentiation et autonomie) ainsi qu'aux différentes formes d'autorité. Ainsi, comment les adolescents vont-ils se positionner dans ce double processus de singularisation et de conformisme tout en étant confrontés à la fois à leurs propres logiques adolescentes et aux logiques adultes ?

Pour répondre à cette question, nous nous inscrivons dans une approche interactionniste dans le champ de la psychologie sociale et du développement, afin d'une part de donner la parole aux adolescents, et d'autre part de prendre en compte leur rôle actif dans leur développement et

dans leurs expériences sociales. Ainsi, le groupe des pairs va effectivement véhiculer des normes et des valeurs et tenter de les imposer. Mais les adolescents, en fonction de leurs propres valeurs, attentes et objectifs vont choisir, de manière singulière, de s'en saisir ou pas. Ce n'est donc pas tant le groupe de pairs qui va influencer les adolescents et avoir des conséquences positives ou négatives sur leur développement, mais c'est davantage la façon dont chacun va s'appropriier les normes du groupe ou s'en détacher. Ce rôle actif est également visible dans le choix que les adolescents établissent pour s'affilier ou non à un groupe de pairs, contrairement à la socialisation verticale qui elle, est souvent « imposée ».

Bien que relativement récents en psychologie, ces questionnements sur les relations entre pairs ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs en psychologie ces quinze dernières années. Ces derniers se sont notamment attachés à repérer et à diagnostiquer les jeunes présentant des troubles d'adaptation psycho-sociale (délinquance, agression, intimidation, comportements anormaux de passivité, de dépendance, de retrait...). Dans notre étude, ce n'est pas tant le repérage des troubles d'adaptation psycho-sociale, que les formes et les rôles des relations amicales dans le développement et la vie de l'adolescent qui vont focaliser toute notre attention. Plus précisément, nous allons nous centrer sur le milieu scolaire. L'école (la classe) et les amis (la cours de récréation et les loisirs) continuent souvent à être perçus comme des milieux de vie cloisonnés (« le temps de récréation s'oppose au temps de classe comme le jeu s'oppose au travail », Gayet, 2003, 6). Nous considérons, comme ce chercheur, que ces deux milieux de vie de l'adolescent s'interstructurent et s'influencent mutuellement.

Notre intérêt pour le milieu scolaire repose sur deux constats principaux. Le premier est relatif à la démobilisation de certains jeunes face à la scolarité : l'ennui, la démotivation, l'inattention, l'absentéisme, le désinvestissement... sont autant d'expressions décrivant ce phénomène. Ces conduites posent problèmes au niveau de la gestion des activités scolaires en classe, mais également au niveau du développement personnel de l'adolescent. La compréhension des processus qui sous-tendent l'apparition de ces phénomènes d'adaptation scolaire représente de fait un enjeu majeur en psychologie du développement. Les changements sociaux et historiques (chômage, pression sociale sur le niveau de qualification à atteindre pour accéder à l'emploi, économie fondée sur la maîtrise du savoir et de l'information,...) incitent d'autant plus à concevoir ces situations de démobilisation comme une menace sérieuse pour la qualité de vie des individus et leur adaptation à la société. La manifestation de ces difficultés constitue en effet un risque important de décrochage, d'abandon pour leur scolarité ultérieure. En réaffirmant l'intérêt

d'adopter une approche interactionniste et une conception multidimensionnelle du sujet et de l'apprentissage, nous définissons la mobilisation scolaire comme une implication active du sujet et comme un investissement personnel et interne dans ses activités scolaires, mis en mouvement par son histoire singulière et subjective (Prêteur, Constans & Féchant, 2004 ; Charlot, 1997). Au-delà d'une approche pragmatique mesurant uniquement les performances de l'élève, nous choisissons ainsi de questionner le sens, les représentations que les élèves élaborent et décrivent de leur situation scolaire.

Cette idée fait lien avec notre deuxième constat : l'école n'est plus garante de l'avenir et ainsi, ne fait plus sens pour un grand nombre d'élèves si ce n'est pour pouvoir y rencontrer des amis (Prêteur, Féchant & de Léonardis, 2005 ; Prêteur, Constans & Féchant, 2004 ; Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2006). Pour beaucoup elle est vécue comme une contrainte, une source d'ennui, ou comme l'unique moyen d'obtenir des diplômes et d'espérer un « bel » avenir. Nous chercherons donc à comprendre pourquoi tous les collégiens n'adoptent pas le même positionnement à l'égard des attentes scolaires. Pourquoi certains adhèrent plus ou moins facilement au « métier d'élève » alors que d'autres éprouvent des difficultés à s'inscrire dans les activités scolaires ? Pour répondre à ce questionnement, nous nous situerons toujours dans une perspective interactionniste sociale qui stipule que chaque sujet est actif dans son développement à travers les choix qu'il effectue et les actions qu'il entreprend. Ces choix et actions sont modulés par son ancrage historique, social et géographique. En effet, les interactions se situent dans le temps et le sujet s'inscrit dans cette temporalité, au sein d'une famille, qui a elle-même une histoire scolaire, professionnelle, sociale, qui retentit sur les représentations construites par l'adolescent. Celui-ci réside aussi dans un certain environnement socio-géographique et appartient à différents milieux et groupes qui lui permettent de faire l'expérience sociale de modes de vie. Dans ce contexte général, l'école peut être perçue, dans certains cas, comme un « levier », un moyen de se construire, d'acquérir des compétences qui seront appréciées et reconnues, alors que pour d'autres, l'école n'est pas valorisante pour les siens et pour soi, ne permet pas d'être reconnue par l'institution et les enseignants que l'on côtoie. Il devient alors difficile de percevoir des perspectives d'avenir. Comment, dans ce cas, accorder de la valeur à ce milieu de vie, aux activités scolaires, qui ne font pas sens pour soi et qui ne permettent pas d'être reconnu ?

La mise en exergue de l'ensemble de ces constats nous conduit à un même objectif principal : étudier la mobilisation scolaire et analyser le sens accordé à l'école en l'articulant aux relations que les adolescents entretiennent avec leurs pairs. En d'autres termes, cette recherche vise à mieux

comprendre la dynamique scolaire en faisant de la vie relationnelle et affective des adolescents un point d’ancrage central, susceptible de favoriser ou de gêner, voire même de faire obstacle, à l’appropriation des savoirs et à la réussite scolaire.

A cet effet, deux grandes parties sont successivement présentées de manière à aborder le cadre de référence de l’étude et sa problématique, puis la mise à l’épreuve de notre hypothèse de recherche et de notre modèle théorique.

La **première partie** se compose de trois chapitres dans lesquels nous développons nos orientations théoriques, suivis de la problématique.

Le *premier chapitre* est consacré au rôle des pairs à l’adolescence et au développement socio-affectif. Nous présentons les processus de socialisation en jeu au cours du développement de l’individu dans le but de structurer le cadre conceptuel que nous souhaitons développer dans cette recherche, mais également pour amorcer la réflexion sur l’importance des relations sociales entre adolescents pour leur développement social, affectif et personnel. Nous définissons ensuite l’« amitié » en dépassant les conceptions statiques, adultocentrées et homogènes des relations amicales, afin d’en exprimer la structure complexe et variable au gré du temps, des influences reçues et des expériences acquises. Notre examen de la littérature, dans la dernière partie de ce chapitre, nous permet de confronter deux postures et donc deux méthodes pour étudier les relations entre pairs selon des critères contrastés.

Le *deuxième chapitre* vise à appréhender la (dé)mobilisation scolaire et la valeur accordée à l’école des adolescents. A la suite d’un état des lieux de la scolarité secondaire en France aujourd’hui, nous définissons dans ce chapitre les concepts de mobilisation et de démobilitation scolaire en les distinguant de ceux de motivation, d’échec scolaire et de décrochage. Ces réflexions nous conduisent à interroger le sens, la valeur que les élèves accordent à l’école dans l’objectif de mieux comprendre pourquoi tous les élèves n’adoptent pas le même positionnement à l’égard de l’école, et pourquoi certains réussissent alors que d’autres éprouvent plus de difficultés.

Le *troisième chapitre* examine le rôle des pairs dans l’expérience scolaire des adolescents. Nous nous interrogerons sur les différentes facettes de leur vie sociale facilitant ou, au contraire, empêchant l’appropriation des savoirs. Pour cela, ce chapitre est organisé selon trois principales dimensions caractérisant la vie sociale des adolescents : les caractéristiques du groupe de pairs (valeurs, composition, localisation), la qualité de la relation (soutien social, réciprocité, stabilité et

conflit) et la position sociale du jeune au sein du groupe (statut social, degré d'acceptation). Nous mettons enfin en évidence pourquoi certaines logiques adolescentes actuelles, lorsqu'elles prennent des formes très marquées (recherche de conformité, pression sociale), viennent faire obstacle aux apprentissages.

A l'issue de ces trois chapitres, nous exposons la *problématique* qui formalise, synthétise et contextualise les apports théoriques développés précédemment en lien avec notre question de recherche et notre positionnement interactionniste social.

La **deuxième partie** de la thèse est consacrée à la description de notre démarche de recherche ainsi qu'à la présentation, l'analyse et la discussion des résultats.

Nous présentons tout d'abord le *dispositif de recherche* à savoir les variables étudiées, leur mise en lien par l'intermédiaire de nos hypothèses opérationnelles, la population de l'étude et les conditions et déroulement de la recherche. Nous explicitons ensuite les instruments élaborés à partir de différentes recherches anglophones et françaises et selon différentes étapes qualitative, puis exploratoire (Master 1 et 2 et première année du doctorat) ainsi que leur validation (2^{ème} année du doctorat).

Dans la partie *résultats*, nous définissons tout d'abord les caractéristiques de notre échantillon d'étude à partir d'analyses descriptives. Ensuite, dans l'objectif de confirmer le sens et la pertinence de nos hypothèses, nous confrontons l'ensemble de nos dimensions (relations aux pairs, valeur accordée à l'école et mobilisation scolaire) à partir d'analyses plus décisionnelles. Enfin, nous testons notre modèle quant à l'effet médiateur de la valeur accordée à l'école.

Le dernier chapitre propose une *discussion générale* confrontant nos principaux résultats à nos hypothèses opérationnelles ainsi qu'au modèle théorique sur lequel nous avons élaboré notre démarche de recherche.

Enfin, dans la *conclusion générale*, nous reprenons les principaux résultats de l'étude et les implications de ces derniers, en soulignant notamment les apports de notre travail (aux plans théorique, méthodologique et pratique), ses limites et les perspectives de recherche envisagées.

*PREMIERE PARTIE : REVUE DE LA QUESTION ET
ANALYSE DES MODELES THEORIQUES*

– CHAPITRE I –

SOCIALISATION, AMITIE ET FONCTIONS DU GROUPE DE PAIRS A L'ADOLESCENCE

Le rôle des parents dans le développement de l'adolescent et dans la formation de sa personnalité est généralement bien reconnu. L'enfant construit sa personnalité dans les rapports qu'il entretient avec ces agents de socialisation primaire, et dans l'éducation qu'il reçoit d'eux (socialisation verticale). Le rôle des pairs (socialisation horizontale) ne bénéficie pas, quant à lui, les mêmes intérêts, ni la même reconnaissance. Toutefois, depuis une quinzaine d'années, les auteurs lui accordent une attention croissante, et les recherches sur ce thème sont en expansion. A l'adolescence, les pairs vont en effet avoir une influence essentielle et nécessaire sur la formation et le développement –social, émotionnel et cognitif- du sujet (Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007 ; Berndt, 2002 ; Hartup, 1996 ; Mallet, 1993). Parmi les différents motifs qui pourraient rendre compte de ce décalage temporel entre la multitude des travaux qui appréhende la socialisation verticale et qui examine notamment le rôle des parents sur le développement des adolescents et la socialisation horizontale, nous pouvons évoquer d'une part, un critère épistémologique et d'autre part, la question de l'évolution de la culture jeune. A propos du premier critère, les recherches qui privilégient une conception active, plurielle, conflictuelle et prospective de la socialisation (Malrieu, 1986 ; Malrieu & Malrieu, 1973), constituent une minorité comparées aux travaux privilégiant une approche plus classique, unidirectionnelle de la socialisation, analysant le processus d'acculturation sans reconnaître le versant inséparable du processus de personnalisation (Malrieu, 1986). Ce premier obstacle renvoie également à une position adultocentrée. Le second critère qui a pu contribuer à davantage reconnaître les enjeux de la socialisation horizontale tient aux bouleversements qui se sont récemment opérés avec l'avènement des réseaux sociaux et la culture des écrans et leurs profondes transformations sur l'organisation de la culture jeune (Endrizzi, 2012 ; Delaunay-Téterel, 2008).

Nous cherchons par conséquent à souligner dans ce premier chapitre à quel point le développement socio-affectif et cognitif de l'adolescent repose sur le rôle du groupe de pairs, ses spécificités et ses composantes. En ce sens, nous essaierons d'appréhender les multiples aspects des relations interpersonnelles au cours de l'adolescence : l'évolution des formes de relations

interpersonnelles, l'émergence des relations intimes, l'expérience de la solitude, du rejet social, la recherche de conformité...

Nous nous centrons dans un premier temps sur l'étude des processus de socialisation en jeu au cours de l'enfance et de l'adolescence pour comprendre l'importance des pairs dans la construction générale de soi. Nous nous attacherons par la suite à décrire les spécificités des relations sociales à l'adolescence d'un point de vue psychologique, pour mettre ensuite en évidence la composition et les fonctions du groupe de pairs. Enfin, nous ferons état des différents types d'étude existants pour étudier les relations sociales, en soulevant les questions qui font débat.

I. LES PROCESSUS DE SOCIALISATION A L'ADOLESCENCE

Notre intérêt pour les relations sociales entre pairs à l'adolescence a nécessité de nous interroger dans un premier temps aux processus de socialisation. Cette notion fait depuis longtemps l'objet de controverses du fait de son ambiguïté et de ses multiples postures. Les chercheurs en psychologie et en sociologie développent en effet différentes conceptions théoriques de ce processus, qui parfois se complètent mais souvent s'opposent sur plusieurs points. Nous retrouvons les divergences lorsqu'il s'agit de préciser la nature et les fonctions de la socialisation, les conditions de son émergence et les déterminants de son évolution.

1.1. Analyse des conceptualisations de la socialisation

Les analyses de la socialisation sont nombreuses. Nous nous en tiendrons ici aux trois conceptions théoriques classiquement évoquées dans le champ des Sciences Humaines : l'approche sociologique de Durkheim, l'approche constructiviste de Piaget, et l'approche interactionniste sociale de Mead.

1.1.1. L'approche sociologique de Durkheim : une théorie déterministe

Depuis Durkheim, l'approche sociologique met l'accent sur l'emprise sociale, le conformisme. La socialisation est définie comme un apprentissage social d'un ensemble de normes et de valeurs qui a recours à la répétition, l'imitation, la menace et l'emploi de sanctions pour pouvoir être intériorisée (Durkheim, cité Malewska-Peyre & Tap, 1991).

La société, à travers les groupes et les collectivités, impose -sous ses pressions et ses contraintes- ses règles, ses idéaux, ses pratiques, ses croyances et rituels auxquelles les sujets

s'adaptent et se conforment. Cette conception unidirectionnelle de la socialisation privilégie l'assujettissement de l'individu, l'intériorisation des règles par l'autorité de l'éducateur et la soumission de l'enfant à ce « moule culturel ». La socialisation est décrite comme une éducation morale transmise par la contrainte, nécessaire pour faire tenir la société et la perpétuer en l'état, pour assurer sa cohésion (Durkheim, 1989, 1992). L'enfant, conçu comme un être asocial et dépendant, doit - pour se socialiser - intégrer ces données sociales et culturelles à l'occasion d'expériences éducatives et grâce à la médiation d'agents sociaux significatifs, les parents les maîtres. Durkheim assimile en effet à la notion de socialisation celle d'éducation, et met en avant le rôle essentiel de l'école qui doit inculquer les règles de la société aux enfants. L'éducation est donc conçue comme une inculcation autoritaire et unilatérale. « Il saute aux yeux que toute l'éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé » (Durkheim, 1895, 11). Celui qui n'accepterait pas de se plier et se conformer à ces normes et règles collectives, s'exposerait à l'exclusion sociale.

1.1.2. Les perspectives interactionnistes de la socialisation

Ce modèle se fonde sur une toute autre conception du statut de l'enfant en développement. L'enfant n'est plus considéré « comme un être à extraire de l'état de nature pour en faire un petit d'homme », grâce à une éducation qui va lui permettre de « s'élever », mais au contraire, est d'emblée perçu comme une personne, à part entière, mais différente des adultes dans sa manière de penser et de se conduire. Il est perçu dans ce cas, comme un véritable interlocuteur avec lequel il est possible d'interagir et de communiquer. Les modèles de l'interactionnisme social rejettent ainsi la relation à sens unique de l'approche sociologique (de l'ensemble de la société vers l'enfant) et parle davantage d'une interaction entre l'environnement social et l'individu. Ces théories donnent par ailleurs une place plus dynamique au sujet en considérant l'enfant comme actif dans sa socialisation. Au sein de ces perspectives, nous distinguons l'interactionnisme bipolaire de Piaget et ses disciples (théorie constructiviste) et l'interactionnisme tripolaire de Mead et Wallon (théorie socio-constructiviste).

• La théorie constructiviste de Piaget : l'interactionnisme bipolaire

Piaget (1965, cité par Dubar, 1991) s'est intéressé en particulier au développement de la psychologie de l'enfant. Sa conception de la socialisation s'oppose à celle de Durkheim en plusieurs points.

Piaget considère la socialisation comme un processus conduisant chronologiquement des individus de leur égocentrisme à un statut d'être social. Dans cette approche, la socialisation est perçue comme une construction active du sujet : le sujet n'est pas passif, il participe à sa socialisation et ne se contente pas d'apprendre les normes et les valeurs de la société. Par ailleurs, la socialisation n'est pas une transmission par la contrainte. L'individu va intérioriser les normes, les valeurs, les règles de la société mais il va se les approprier c'est-à-dire les transformer, les intégrer, les re-signifier pour lui-même en gardant sa propre individualité. L'individu construit lui-même de nouvelles règles car il comprend et interprète à sa façon les valeurs et normes transmises par les générations antérieures.

Cette définition psychologique prend ainsi en compte l'activité, le point de vue du sujet. Le sujet est un acteur social, contrairement à Durkheim pour qui l'enfant est conditionné, passif dans la socialisation. Selon Piaget, cette adaptation est la résultante de l'assimilation et de l'accommodation : la socialisation serait ainsi un processus actif d'adaptation qui permet à l'individu de passer de l'état d'égocentrisme à celui d'être social (Piaget, 1965 cité par Dubar, 1991). Dans un premier temps, l'individu incorpore les éléments et les personnes extérieures aux structures déjà préexistantes en lui. Dans un second temps, l'individu réajuste les structures en fonction des variations extérieures. Il existe ainsi un processus de déstructuration et de restructuration permanent grâce à la décentration progressive, à l'autorégulation et à la confrontation des points de vue.

Par conséquent, la théorie Piagétienne, sans nier l'importance du rôle de l'entourage social dans le développement, s'est toutefois prioritairement centrée sur les actions de l'enfant sur son milieu physique (interaction bipolaire). En ce sens une des limites adressée au constructivisme piagétien serait de s'être trop strictement focalisé sur l'interaction avec l'environnement physique et sur le niveau intra-individuel (processus d'équilibration) des fonctionnements cognitifs au dépend du milieu social (Doise, 1993).

• L'approche psychosociale : la socialisation comme construction de soi dans la relation à autrui

Mead (1934/1963 traduction française), Wallon (1949), Vygotsky (1978) et Malrieu (1973) font apparaître leur conception de la socialisation comme une rencontre avec autrui. Ils privilégient en ce sens le point de vue de l'acteur en développement, inséré dans ses différents milieux de vie et engagé dans différents domaines d'activité.

Cette approche appréhende la socialisation comme la construction d'une identité sociale dans et par l'interaction ou la communication avec les autres : l'individu se construit en tant qu'être social et construit son identité au contact d'autrui (Mead, 1963). En ce sens, cette conception étend la perspective interactionniste - bipolaire - de Piaget (sujet – objet) à une conception tripolaire de la socialisation (sujet - objet - autrui). « C'est par la médiation des relations interpersonnelles dans le groupe que le sujet construit, dans une dialectique d'identification et d'individuation délibérée, les structures de sa personnalité et la conscience de soi sans lesquelles il n'y a pas de socialisation de type humain, et donc pas d'institution, pas de milieu social » (Malrieu & Malrieu, 1973, 26).

Pour Mead, l'individu passe par trois étapes dans son processus de socialisation. La première est la socialisation par le jeu où l'enfant s'identifie à des autrui significatifs (père, mère, frère...) et intériorise les normes et les règles par le jeu. La deuxième est la socialisation par l'identification à l'autrui généralisé (correspond au monde plus large du dehors). Cette phase correspond pour Mead à la construction du Soi. La dernière étape correspond à la socialisation par la reconnaissance du Soi au sein du groupe : après avoir appris les règles, l'individu doit maintenant se montrer, se singulariser au sein du groupe. Dans cette étape, l'identité sociale se consolide et le processus de socialisation se finalisant, le sujet est amené à s'individualiser.

Dans la même perspective, Wallon (1949) met en évidence dans ses écrits l'importance du rôle d'autrui dans la socialisation et en particulier dans « la constitution du sentiment de personnalité ». L'individu est avant tout un être social, avant d'être sujet. Il doit donc apprendre à se détacher de cette sociabilité pour construire sa personnalité, pour devenir indépendant.

• Socialisation et personnalisation

Les modèles de l'interactionnisme social considèrent que les processus de socialisation et de personnalisation constituent deux versants complémentaires et indissociables du développement humain : la personnalisation ne peut en aucune manière se concevoir en dehors d'une confrontation avec autrui, même si cet autrui peut être source de conflits.

La socialisation de l'enfant peut en effet être vue dans un cadre de conflits de valeurs et de rôle, entre les différents milieux sociaux qui l'entourent. L'enfant se trouve confronté à une complexité de relations interpersonnelles et ainsi à des « invitations opposées, contraint à des conduites sociales contradictoires » (Malrieu, 1973, 39). La famille, l'école, les espaces sociaux environnants tels que le quartier ou le centre de loisirs, mais aussi les médias et internet, transmettent des informations et des valeurs à l'enfant qui parfois convergent, mais aussi parfois,

se contredisent. L'enfant va devoir résoudre ces conflits par différents processus (de catégorisation, de différenciation et de hiérarchisation) dans l'objectif d'intégrer, intérioriser et autonomiser ses valeurs transmises. Dans cette optique, nous pouvons concevoir la personnalisation comme une façon d'assurer la régulation de ces conflits de socialisation (Malrieu, 1973). Elle se définit comme « une action (généralement une coaction avec les pairs, avec tel ou tel modèle) en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans les pratiques de l'éducation ». Dans cette approche, le processus d'acculturation, inhérent à tout processus de socialisation, s'accompagne de l'autre versant inséparable de personnalisation.

Il existe par conséquent une diversité d'approches concernant les processus de socialisation. Nous retenons que l'ensemble des théoriciens s'accorde à définir la socialisation comme « le processus par lequel le nourrisson devient « progressivement » un être social, par le double jeu de l'intériorisation (de valeurs, de normes et de schémas d'action) et de l'accès à de multiples systèmes d'interaction (interlocution, intersubjectivité, co-opération) » (Malewska-Peyre, H. & Tap, P., 1991, 8).

Ainsi, c'est dans son rapport avec les trois principaux agents de socialisation – famille, école, pairs – que ce processus d'apprentissage et d'intériorisation de l'enfant prend forme et que l'individu développe son identité : le Soi (Mead, 1963) qui préparera adéquatement ce dernier à jouer son rôle en société.

Dans les deux sous-parties suivantes, nous présentons les principales fonctions des agents de socialisations sus-cités et leur rôle dans la socialisation et le développement de la personnalité de l'adolescent.

1.2. La socialisation verticale

Durant l'enfance et l'adolescence, la famille est le premier lieu de socialisation. L'enfant apprend dans ce milieu affectif et sécurisant des normes, règles et valeurs de base qui l'aideront à développer des relations sociales et à s'insérer plus facilement, par la suite, dans la société. Au cours de l'adolescence, bien que les jeunes marquent leur distance par rapport aux parents et que l'influence de ces derniers ne soit plus aussi marquée que durant l'enfance, le rôle de la famille reste primordial (Coslin, 2007 ; Claes, 2003). Selon Pourtois et Desmets (2000), elle joue un rôle socialisant en aidant l'adolescent à construire son identité et à renforcer ses sentiments et ses croyances personnelles. Coslin (2007) explicite ce rôle parental en différenciant deux fonctions principales dans leur action socialisatrice : l'attachement et le contrôle. L'attachement concerne la

qualité des relations entre l'adolescent et ses parents : l'affection, la proximité, la communication... rendent l'enfant ou l'adolescent particulièrement réceptif aux apprentissages nouveaux et s'avère « un bon prédicteur de l'insertion sociale et de l'adaptation personnelle à l'âge adulte » (Coslin, 2007, 21). Le contrôle correspond au processus de régulation par les parents des conduites de l'enfant, dans l'objectif de promouvoir des attitudes conformes et valorisées par les impératifs sociaux.

La famille joue par conséquent un rôle très important dans la socialisation de l'adolescent mais elle n'est pas la seule instance à « former » le jeune (socialisation verticale). Avec la famille, l'école joue un rôle important dans la socialisation des futurs citoyens. Elle contribue aussi, en transmettant des normes et des valeurs complémentaires, à l'intégration sociale des membres de la société. En effet, outre ses finalités générales –instruire, éduquer, former le citoyen-, l'école se doit également de promouvoir chez les élèves des comportements sociaux conformes aux exigences et aux codes de la société.

1.3. Désir d'autonomie et socialisation horizontale

Au cours de l'adolescence, le jeune va chercher son indépendance par rapport au milieu familial et va alors se tourner vers les pairs qui vont venir prolonger la socialisation transmise par les parents (Coslin, 2002).

Chez les adolescents, le groupe de pairs est une sphère privilégiée de construction de la personnalité. Il permet au jeune de poursuivre et compléter son processus de socialisation et d'individualisation, qui contribue à la construction identitaire. Contrairement à un grand nombre de croyances, l'attachement aux pairs ne s'établit pas au dépend de l'attachement aux parents. Selon Claes (2003) par exemple, les parents perdent la place centrale qu'ils avaient pour l'enfant et les pairs prennent en quelque sorte leur « relève » (Claes, 2003). Au contraire, la socialisation horizontale ne va pas venir remplacer la socialisation verticale mais davantage la compléter et la soutenir : « la continuité d'attachements réconfortants avec les parents soutient la formation d'attachements entre pairs » (Mallet, 1996 *in* Guichard, 1996, 3). Ainsi, ces deux types de socialisation convergent et se renforcent mutuellement (Lutte, 1988).

Les pairs introduisent en effet de nouvelles formes de socialisation en offrant du soutien et un contexte propice à l'expérimentation dans des domaines de développement où l'influence parentale a des chances d'être limitée ou défailante. L'appartenance à un groupe d'amis devient ainsi essentielle et nécessaire car elle répond à des besoins éducatifs, personnels et sociaux : se

découvrir, s'affirmer, se construire une image, une personnalité, à travers l'identité groupale mais également à travers l'intimité, le soutien affectif, l'entraide...

Ainsi, l'émancipation du milieu familial ne correspond pas en principe à une volonté de rupture affective ou idéologique mais à un besoin d'autonomie. L'adolescence s'accompagne en effet d'une quête permanente d'autonomie qui consiste à ne plus se référer à l'autorité parentale. Cela se traduit par un important besoin pour l'adolescent de prendre des responsabilités au niveau des occupations familiales, du travail scolaire, des relations aux pairs et des conduites personnelles (habillement, heure de sorties, valeurs morales...) (Smetana, 1988, cité par Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997). Cette recherche d'autonomie et ce besoin d'indépendance impliquent ainsi un renoncement à un statut de dépendance et de subordination aux adultes, et principalement aux parents, qui ne se fera pas sans conflits nécessaires au dépassement et à la personnalisation. Cette revendication d'autonomie se traduit alors par un désinvestissement progressif de la vie au sein de la famille et d'un engagement intense dans la vie sociale, auprès des amis, et en dehors de la sphère familiale. L'autonomie s'avère donc être un processus fondamental dans la socialisation de l'individu. Elle est source d'émancipation et de mouvements de personnalisation

Au-delà d'une approche de la socialisation s'opérant traditionnellement de façon verticale (des parents vers l'enfant, du professeur vers l'élève), ce premier chapitre nous amène à considérer la socialisation comme un développement, une construction reposant également sur les interactions avec les pairs (socialisation horizontale). L'adolescence est une période d'appropriation des rôles sociaux qui nécessite une prise de distance par rapport aux normes comportementales de l'enfance. Dans ce cadre, nous verrons que l'adolescent va chercher à se conformer aux normes de ses pairs pour se tenir au plus près de ce qu'il pense être attendu (Mallet & Brami, 2006).

Dans une seconde partie, nous évoquerons ainsi l'importance et le rôle des relations entre pairs dans le développement affectif et psychosocial des adolescents. C'est toute la compréhension du processus de socialisation au sein même du groupe de pairs et des relations d'amitié qui est ainsi analysée.

II. SPECIFICITES ET IMPORTANCE DES RELATIONS ENTRE PAIRS A L'ADOLESCENCE

Les relations entre pairs constituent un objet d'étude relativement récent. Ce n'est que depuis une quinzaine d'années, que les chercheurs reconnaissent le rôle important que jouent les

relations avec les pairs dans le développement de l'adolescent (Mallet, 1993). La fréquentation des amis constitue pourtant un élément majeur de la vie sociale de l'adolescent. Qu'est-ce que l'amitié ? Quelles sont les caractéristiques de l'amitié qui influencent le développement ? Comment s'instaurent les relations sociales entre pairs et comment ont-elles évolué au cours du temps ?

Nous tenterons ainsi de définir dans un premier temps le concept d'« amitié » en dépassant le sens commun ou les simplifications. Nous nous efforcerons ensuite d'analyser les relations d'amitié et plus particulièrement ses caractéristiques et ses limites, mais également les processus de construction relationnelle. Enfin, nous verrons que ces relations sociales, soumises à de multiples facteurs, autant individuels qu'environnementaux, ne cessent d'évoluer au cours du temps. Nous tenterons ainsi de rendre compte de l'évolution de ces relations sociales à l'adolescence et de montrer en quoi il est important d'en tenir compte.

2.1. L'amitié comme objet d'étude psychologique

L'amitié est un concept général appréhendé par de nombreux auteurs : écrivains, poètes, philosophes, psychologues, sociologues, historiens... Chacun en donne une définition spécifique en mettant plus particulièrement l'accent sur un caractère singulier de ce sentiment. La confrontation de toutes ces acceptions pourrait nous amener à la conclusion qu'il existe autant de définitions que de chercheurs ou théoriciens qui se sont penchés dessus.

Nous tenterons toutefois au cours de ce chapitre de confronter ces différents points de vue et d'en dégager les déterminants psychologiques qui nous semblent indispensables à étudier et à prendre en considération.

2.1.1 Qu'est-ce que l'amitié ?

L'amitié est une notion, un sentiment, une valeur, qui peut intéresser plusieurs domaines de réflexion, et qui a suscité pour chacun d'eux de multiples réflexions. S'il existe une multitude de définitions du concept d'amitié, un relatif consensus se dégage tout de même autour de certaines caractéristiques.

Sur le plan moral ou philosophique, elle a de tout temps été perçue comme une valeur indispensable au bien-être de l'individu. Aristote et Cicéron faisaient de l'amitié un mode de vie et une valeur, un besoin : « Sans ami, nul ne voudrait vivre » (Aristote & Cicéron, cité par Sand, 1997). Plus tard, la célèbre amitié de Montaigne et La Boétie donne un nouvel exemple de

l'importance de l'amitié et de son caractère indispensable. A travers les époques et les longues pages citant ses mérites et ses bienfaits, l'amitié a donc bien souvent été considérée comme un besoin relationnel privilégié : « un parfait accord entre les êtres, une sorte de vertu suprême, la plus parfaite des relations humaines, qui projette l'individu hors de soi vers les autres, le transforme et le rend meilleur » (Claes, 2003, 91). Par ailleurs, dans le sillage de Montaigne et La Boétie, la notion d'amitié fait parfois appel à une figure idéalisée : « en l'amitié de quoi je parle, nos âmes se mêlent et se confondent l'un en l'autre d'un mélange si universel qu'elles s'effacent et ne retrouvent plus la couture qui les a jointes » (Montaigne cité par Sand, 1997). Ce passage remarquable de Montaigne souligne combien toute personne a besoin de partager des émotions et de trouver « dans un miroir », des réactions à ses conduites et sentiments afin de développer des attitudes réflexives sur elle-même et sur autrui et d'autres sources d'identification et de projection, pour se subjectiver et se personnaliser.

Au-delà de ces beaux textes de la littérature, l'amitié fait l'objet de nombreuses réflexions normatives (morales), idéalisées ou appartenant au sens commun que nous nous devons de dépasser, et ce, afin d'appréhender ce concept de façon positive. L'amitié est tellement utilisée dans le langage courant qu'elle nécessite quelques précisions pour devenir un objet d'étude psychologique, c'est-à-dire un concept scientifique. Chacun sait ce qu'est l'amitié, mais il est difficile pour le chercheur en psychologie d'en donner une définition claire. Nous évoquerons quelques-unes des principales définitions utilisées dans les recherches psychologiques qui nous aideront à proposer le concept – synthétisé et défini d'après certaines caractéristiques – que nous utiliserons dans cette étude.

Sand (1997) s'est intéressée à l'amitié au cours de l'adolescence. Elle décrit l'amitié comme « un sentiment réciproque d'attraction et de confiance qui ne se fonde pas sur les liens du sang ou sur l'attrait sexuel » (opt.cit.p.7). Selon elle, l'amitié est une valeur particulièrement importante pour l'enfant car celui-ci ne peut se contenter des relations proches et familiales, il a besoin rapidement d'autres contacts et est curieux de la différence : « l'homme est un animal social qui ne se construit qu'en société, en confrontation avec les autres » (opt.cit.p.7).

Claes (2003, 91) met l'accent sur le caractère essentiel des relations d'amitié dans la construction du sens de l'existence : « les relations que les personnes entretiennent avec leurs semblables représentent un des éléments fondamentaux de l'existence humaine. Ces relations organisent largement la vie quotidienne, elles la nourrissent et lui donnent un sens. Les relations interpersonnelles constituent sans doute la source des émotions les plus profondes ». Comme le soulignent Marc et Picard (2000, cités par Claes, 2003), l'importance accordée aux relations

interpersonnelles est telle que la plupart des gens estiment que leur bonheur dépend pour une bonne part de la capacité à créer des liens de proximité avec d'autres personnes. L'existence des liens affectifs est considérée donc pour une majorité comme une des conditions essentielles du bonheur (Dubet, 1994). Pour Boyer & Coridian (2000), l'amitié sera même considérée comme un besoin vital, notamment pour lutter contre la solitude (un « antidote même de la solitude ») vécue douloureusement par de nombreux jeunes.

Pour examiner les diverses définitions de l'amitié, Bidart, (1997) s'est appuyée sur l'étude des représentations que des sujets avaient de l'amitié. Moins basée sur cette idée de « bonheur » sur laquelle Claes a insisté, la définition qui ressort ici relève, au-delà du registre du soutien, de celui du « drame ». Pour une grande partie de la population interrogée, les amis sont « ceux sur qui l'on peut compter en cas de problème grave ». Les amis sont les personnes qui répondent toujours à l'appel. Cet appel à l'aide en cas de difficulté est à différencier de la simple entraide. En effet, il s'agit de quelque chose qui touche la personne de près, d'une menace grave et personnelle, d'un malheur plus que d'une difficulté.

Au final, il est possible de considérer l'amitié comme un facteur nécessaire et naturel de la socialisation de l'individu. Elle peut être appréhendée comme une condition du bonheur (essentielle pour le développement affectif et émotionnel de l'individu). Elle peut également être définie par un type particulier de circonstances (gérer les situations difficiles). En résumé, l'amitié est communément admise comme une relation volontaire entre deux personnes, contenant soutien, réciprocité, intimité et confiance (Christakis & Halatsis, 2007). Hays, en 1988 (cité par Claes, 2003, 92), propose une définition générale de l'amitié, en mettant en avant ses principales caractéristiques : « il s'agit d'une forme de sociabilité reposant sur une interdépendance volontaire entre deux personnes, visant principalement des objectifs relationnels et émotionnels et assurant proximité, intimité et assistance mutuelle ».

2.1.2. Les pairs : un groupe de référence essentiel à l'adolescence

Comme amplement développé dans l'ensemble des travaux portant sur les relations sociales entre pairs, il convient également de s'arrêter sur l'importance que les jeunes accordent aux liens amicaux durant la période de l'adolescence.

Les adolescents expriment prioritairement leur besoin de vie relationnel : l'« adolescent se sent perdu s'il est seul ; avec d'autres, il se sent « fort » » (Deutsch, cité par Coslin, 2003, 142). Blyth, Hill et Thiel (1982, cité par Claes, 2003) montrent que le groupe d'amis constitue de loin la catégorie la plus importante parmi les personnes significatives citées par les adolescents. L'amitié

est une valeur très forte à laquelle se rallient les adolescents et encore plus les adolescentes. D'après une étude réalisée par Tutiaux-Guillon et Mousseau (1998, cités par Boyer & Coridian, 2000), 89% de l'ensemble des sujets interrogés (94 % des filles et 82 % des garçons) y attachent « beaucoup ou énormément » d'importance.

A l'adolescence, l'amitié revêt en effet une importance plus cruciale qu'à n'importe quelle période de la vie et le temps qui lui est consacré est de plus en plus élevé. Le début de l'adolescence correspond à l'entrée dans le secondaire qui offre « un environnement social plus étendu et de multiples possibilités d'interactions sociales avec des groupes de pairs différenciés » (Claes, 2003, 7). Elle correspond également à une importante période de remise en question, d'instabilité, de contradictions et de « tumulte émotionnel » (Claes, 2011) liée aux changements physiques, émotionnels et cognitifs que rencontre l'adolescent. L'ensemble de ces changements fait de l'adolescence un moment particulièrement propice pour explorer et s'engager dans d'autres milieux de vie que celui de la famille : l'adolescent s'approprie en effet peu à peu une vie sociale et affective en dehors du contexte familial (Claes, 1994). Il se tourne ainsi vers ses pairs qui vivent et partagent le même vécu et les mêmes bouleversements. Pour Coslin (2002), l'engagement des adolescents vers les pairs proviendrait d'une transition difficile à gérer : les jeunes vivent difficilement cette séparation avec les parents, ainsi l'un des mécanismes de défense qu'ils mettront en jeu sera l'adhésion à un groupe où « tous les membres s'identifient les uns aux autres ; il en résulte un idéal du moi collectif » (Coslin, 2002, 142). La participation à un groupe est ainsi fondamentale chez la majorité des adolescents. Elle répond à deux types de besoins : le besoin d'être reconnu par les autres, d'exister aux yeux des autres ; et le besoin de sécurité, de se sentir protégé dans et par le groupe. En effet, au contact des pairs « s'élabore une image de groupes, des signes d'appartenance qui nient la singularité de l'individu pour valoriser le « nous » source de sécurité, de protection devant l'angoisse existentielle » (Coslin, 2002, 142).

2.1.3. Les bases de l'amitié : une diversité de caractéristiques

De nombreux auteurs mettent en avant une condition fondamentale de l'amitié : le nécessaire partage des sentiments. Cette caractéristique est évoquée à travers des concepts divers, sensiblement différents, tels que celui de réciprocité ou celui de confiance. Nous allons donc évoquer un certain nombre de caractéristiques particulières que les amitiés adolescentes possèdent et qui, nous verrons par la suite, sont susceptibles de soutenir le développement de l'adolescent lorsqu'elles sont présentes ou au contraire, de souligner des difficultés lorsqu'elles sont absentes.

Claes (2003) et Hartup (1989) privilégieront la réciprocité comme une des premières conditions de l'amitié. Cette caractéristique représente l'attrait mutuel entre deux personnes qui se perçoivent comme égales : l'amitié est structurée sur un axe horizontal (et non vertical comme avec les parents) où la loyauté et la réciprocité mutuelle prédominent. Elle exclut par là-même un rapport de domination-soumission (Lutte, 1963).

L'intimité fait également partie des caractéristiques fondamentales de l'amitié (Lutte, 1988). Il s'agit de la connaissance profonde de l'autre, d'un partage réciproque de sentiments (Mallet & Berndt, 1982, 1997, cités par Coslin, 2002). L'intimité englobe la proximité, le partage de confidences et de sentiments et non plus seulement d'activités en commun (Claes, 2003). Bidart (1997) préférera au terme d'« intimité » celui de « confiance », qui apparaît comme une référence de base dans ses entretiens. La confiance est le sentiment qui différenciera par ailleurs un « ami » (relation intimiste) d'un simple « copain ». L'intimité et la confiance apparaissent en effet comme deux sentiments essentiels pour les adolescents : ils peuvent parler et se confier, sans tabou, sur des sujets qu'ils n'aborderaient pas avec leurs parents ou d'autres adultes.

Dans son analyse, les autres catégories de réponses que les sujets donnent pour définir les bases de l'amitié sont les suivantes : ils définissent l'amitié comme une relation de confiance, des échanges affectifs, une « proximité interindividuelle »... Cette notion d'affinité est la troisième dimension mise en avant par Claes (2003). Elle s'appuie sur une rencontre et implique une double démarche affective, un sentiment réciproque d'affection et de sympathie. Les individus s'apprécient et éprouvent du plaisir à se retrouver, à être ensemble, à échanger.

Mallet et Berndt, (1982, 1997, cités par Coslin, 2002) ont complété la liste des caractéristiques des amitiés adolescentes de trois autres dimensions. Ils ont mis en avant, en plus de l'intimité vue plus haut, la sensibilité (base de l'écoute et du partage), la similitude (goûts et attitudes en commun) et la stabilité (qui distingue également l'amitié du simple « copinage »).

Chaque auteur met donc l'accent sur des thèmes différents pour caractériser l'amitié. Il existe en effet de profondes différences individuelles dans les histoires d'amitié et dans l'importance accordée à ce rapport (Lutte, 1988). Ainsi, chacun caractérisera l'amitié selon ses propres histoires et expériences et selon son propre ressenti.

Conclusion : Nous pouvons conclure cette partie sur le rôle fondamental de l'amitié au cours de l'adolescence puisqu'elle donne la possibilité à l'adolescent de découvrir de nouveaux sentiments tels que la réciprocité ou la confiance. La découverte de ces nouvelles notions lui permet d'accéder à un stade supérieur de développement, d'accéder à la maturité psycho-sociale

et affective. En effet, pour Greenberger (1982, 1984, cité par Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000), l'adolescent atteint cette maturité psychosociale lorsqu'il a acquis l'autonomie optimale c'est-à-dire aussi bien la capacité à fonctionner de façon autonome, que la capacité à interagir efficacement avec les autres et à contribuer à la cohésion sociale.

Les relations amicales des adolescents apparaissent comme des processus complexes en raison de la variété des formes de socialisation existantes. Ces différentes formes que prennent les amitiés adolescentes résultent et varient non seulement en fonction de l'histoire des sujets mais également de différents facteurs d'ordre socio-biographiques. Quels sont ces facteurs et comment influencent-ils la sociabilité des jeunes ?

2.2. Formes et conceptions de l'amitié en fonction de l'âge, du genre et du milieu d'appartenance

L'importance du réseau d'amis à l'adolescence est illustrée par une série d'études qui rapporte l'existence de liens entre les formes d'amitié et différents facteurs personnels et environnementaux. La conception de l'amitié et les types de rapports diffèrent en effet selon les individus, en fonction de leur âge, de leur sexe et de leur milieu d'appartenance.

2.2.1. Evolution de l'amitié avec l'âge

La structure du groupe et les attentes vis-à-vis des pairs évoluent au cours de l'adolescence. Cette question a cependant été relativement peu étudiée. Les chercheurs faisant état des changements des liens amicaux au fil des âges se réfèrent en effet classiquement à l'étude de Dunphy, réalisée en 1963, qui identifie clairement la formation et l'évolution des interactions à l'intérieur des groupes d'adolescents. Même si l'étude date de 50 ans, le modèle proposé par Dunphy semble toujours valable aujourd'hui ; ces résultats ont d'ailleurs été repris et confirmés par la suite par plusieurs chercheurs (Cloutier, 1996 ; Coleman, 1980 ; Douvan, Adelson & Coleman, 1966).

Dunphy distingue trois grandes étapes dans l'évolution des amitiés à l'adolescence. De 11 à 13 ans, il retient l'expression « amitié-activité » pour la caractériser. A cette période, l'amitié est majoritairement centrée sur les activités communes plutôt que sur les interactions elles-mêmes. Un intérêt nouveau pour l'autre émerge cependant, l'amitié tend à être plus sélective que pendant l'enfance. De 14 à 16 ans, Dunphy la résume par l'« amitié-solidarité ». Ce stade semble être le plus critique : ici, l'adolescent a un besoin plus intense de soutien interpersonnel ; les amitiés sont définies par un sentiment de sécurité, par une confiance réciproque et par un besoin de loyauté.

Les liens d'amitié deviennent plus profonds et plus intimes : ils reposent ainsi davantage sur la confiance et le partage (de secrets, de problèmes, d'inquiétude, de questionnements, etc. qui émergent suite aux divers changements que rencontrent ces jeunes à l'adolescence). Par ailleurs, la crainte du rejet et de la trahison prédomine durant cette période. Dans l'objectif d'anticiper ces situations d'exclusion, la fréquence des rencontres et la conformité aux normes des pairs y sont particulièrement importantes. A 17 ans et plus, Douvan et *al.* (1966) parlent d'amitié-réciprocité : les rapports reposent sur le partage d'expériences et d'émotions, et sur la compréhension mutuelle. A cette période, les auteurs montrent que les adolescents passent moins de temps avec leur groupe de pairs tandis qu'ils investissent plus leurs relations amoureuses. Cette évolution de l'amitié au cours de l'adolescence témoigne de l'importance grandissante des relations sociales à l'adolescence. L'intimité, la confiance mais également le besoin de se conformer à l'autre croissent également.

Au vu du caractère intense des relations entre pairs durant la période de 14 à 16 ans et de la profondeur des liens amicaux, c'est à cet âge-là que l'influence des pairs sera la plus manifeste et la recherche de conformité la plus importante (Duclos, Laporte & Ross, 1995 ; Hunter & Youniss, 1982 ; Berndt, 1982). Selon Berndt (1979, 1982 cité par Coslin, 2007), au début de l'adolescence cette conformité concerne notamment les activités pro-sociales, alors que pour les adolescents de 14 ou 15 ans, il s'agit de comportements antisociaux. C'est d'ailleurs au cours de cette période que les études sur les relations sociales entre pairs et les conduites déviantes relèvent généralement une augmentation des comportements perturbateurs, qu'ils expliquent comme un besoin de se conformer au groupe et à ses normes (Millet & Thin, 2007 ; Mauger, 2006).

2.2.2. Les amitiés selon le sexe des adolescents

La valeur et la signification de l'amitié, l'investissement auprès des pairs et la portée des amitiés varie selon le sexe de l'enfant ou de l'adolescent (Claes, 1988). Le groupe de pairs ne recouvre en effet pas la même réalité en fonction du genre. De nombreux travaux sur l'identité sexuée et le genre affirment par ailleurs que les différences entre les amitiés des filles et celles des garçons seraient plus perceptibles à l'adolescence, au cours des transformations successives que subit le jeune (Mallet, 2003). Ces différences sont observables sur plusieurs points : 1) la nature et les caractéristiques du rapport à l'autre, 2) le nombre et la composition des relations amicales et 3) l'influence exercée par les pairs.

Concernant les caractéristiques des liens amicaux, la majorité des auteurs s'accorde à reconnaître les filles comme plus intimes dans leurs relations et ayant de plus grandes attentes vis-

à-vis de l'amitié que les garçons. Les amitiés féminines sont plus intenses, plus exclusives et reposent davantage sur l'affectivité et la confiance. Leurs besoins de proximité, d'attachement et d'intimité sont en effet plus marqués que ceux des garçons (Bernier, 1997 ; Claes, 1992, 1988 ; Lutte, 1988 ; Tesch, 1983). De fait, les filles manifestent plus de craintes de trahison, de jalousie ou encore d'anxiété sociale (La Greca & Lopez, 1998, cités par Kindelberger & Mallet, 2006 ; Le Moine, 2000). Les rapports des garçons à leurs pairs reposent quant à eux davantage sur le partage d'activités et sur le contact physique (Mieyaa & Rouyer, 2010 ; Michinov, 2004 ; Douvan & *al.*, 1966). Ces derniers cherchent par ailleurs souvent à rivaliser avec leurs amis et valorisent ainsi davantage la dominance, la maîtrise, la compétition et la popularité (Mieyaa & Rouyer, 2010 ; Kindelberger & Mallet, 2006 ; Mosconi, 2004 ; Maccoby, 1995 cité par Bee & Boyd, 2003). Selon Mosconi (2004), les garçons tendent en effet à « s'affirmer » alors que les filles cherchent davantage à « se faire accepter ». Pour résumer, alors que les amitiés des filles sont passionnelles, affectives et altruistes, les garçons ont plus de difficultés à s'ouvrir aux autres. Les comportements pro-sociaux des filles semblent d'ailleurs davantage les protéger du rejet par les pairs (Nelson, Robinson & Hart, 2005 cités par Schneider, Normand, Allès-Jardel, Provost & Tarabulsky, 2009). L'enquête de Choquet et Ledoux en 1994 mettait en effet à jour un sentiment de solitude plus marqué chez les garçons.

Il est également à noter dans les différents travaux étudiés, que les amitiés des garçons sont plus étendues, comptent plus de membres. Les filles sont en revanche davantage identifiées dans des groupes plus restreints, plus exclusifs et au sein de relations dyadiques (Waldrop & Halverson, 1975 cités par Bee & Boyd ; Benenson, 1990). Elles seraient également moins ouvertes à la venue de nouveaux camarades dans le groupe. Par ailleurs, durant cette période de l'adolescence, les garçons et les filles présentent des cercles d'amis relativement similaires, constitués principalement de relations avec des personnes de même sexe. L'intérêt pour l'autre sexe est alors dénié et les relations entre les deux sexes sont principalement marquées par des moqueries, des insultes voire de l'agressivité. Cette opposition n'est pas à ignorer car elle permet justement aux jeunes de découvrir l'autre sexe, de s'en différencier et ainsi d'affirmer son identité (Mallet, 1997).

Concernant l'influence du groupe de pairs, les travaux divergent pour déterminer qui, des filles ou des garçons, sont plus sensibles aux pressions des pairs. De nombreux auteurs s'accordent à penser les garçons comme plus vulnérables à l'influence et à la pression du groupe de pairs (Selfhout, Branje & Meeus, 2007 ; Heinze, Toro & Urberg, 2004 ; Pearl & Bryan, 1992 cités par Emond, Fortin & Picard, 1998). Hanish et ses collaborateurs (2005) ont quant à eux

observé des effets de l'influence des pairs plus importants chez les filles : exposées à des pairs agressifs, elles avaient davantage tendance à adopter elles-mêmes des comportements agressifs par rapport aux garçons. Selon Mailllochon (2003), les études qui concluent à une plus grande influençabilité des garçons reposent généralement sur un modèle simple de la contagion qui met en avant le rôle de l'imitation, des modèles de comportements et de l'apprentissage social au contact des pairs. Il s'agirait ainsi d'une vision assez monolithique du groupe et unilatérale (influence d'un individu vers un groupe) et ainsi, principalement centrée sur le sujet et non sur le groupe, sa composition, sa nature et ses normes. Toujours selon cette auteur, les études, qui au contraire montrent une plus grande sensibilité des filles aux influences et à la pression des pairs, « envisagent un peu plus explicitement la puissance normative des groupes de sociabilité » (Mailllochon, 2003, 112).

Ainsi, il est clair que la nature-même des relations amicales, leur représentation et leur signification est différente en fonction du genre.

2.2.3. Influence des pairs en fonction du milieu de vie

La représentation et les influences des liens amicaux semblent constitutives du contexte et du milieu de vie dans lequel évolue l'adolescent. Il existe en effet un clivage entre le rôle et les attentes du groupe de pairs selon que l'adolescent provienne d'un milieu favorisé ou populaire.

Généralement, les auteurs s'accordent à mettre en avant le besoin des adolescents d'être acceptés, reconnus, appréciés. Cette quête passe par des processus de socialisation, de personnalisation et d'identification. Les jeunes se fondent dans le groupe pour s'épanouir, créer leur identité, construire leur image. Les travaux que nous allons présenter semblent montrer que pour les adolescents issus de milieux modestes, l'objectif prioritaire, pour ne pas être écarté du groupe, est de se fondre dans la masse, et de ne pas se faire remarquer. Au contraire, pour les adolescents issus de milieux plus aisés, il s'agirait tout à la fois de se noyer dans la masse et de suffisamment se différencier et sortir du lot, dans l'objectif de plaire au groupe et d'accéder à un statut social élevé (la popularité).

En effet, les rares études ayant travaillé sur cette problématique mettent en avant des différences en fonction du contexte de vie dès lors que nous nous intéressons à l'identification des adolescents au groupe d'appartenance. Alors que les jeunes issus de milieux sociaux favorisés et scolarisés dans des établissements « prestigieux » (les « dominants ») sont plus enclins à rechercher la différenciation en prônant notamment la singularité et l'individualité, ceux des groupes défavorisés (les « dominés ») ont davantage tendance à s'inscrire dans des stratégies

d'identification à l'endogroupe et à se percevoir comme un agrégat d'individus indifférenciés (Ndobo & *al.*, 2007 ; Lorenzi-Cioldi, 2002). En 2009, l'étude de Fleury-Bahi et *al.* menée auprès de 239 participants inscrits dans des établissements prestigieux et des établissements moins aisés confirme ces résultats. Ces derniers se considèrent comme plus semblables à leurs pairs -et s'identifient ainsi d'avantage à eux-. Il semble plus évident d'interpréter ces résultats pour les adolescents issus de milieux modestes et d'établissements « stigmatisés ». Pour les auteurs, cette attitude d'identification découle d'un désir de « compenser » cet « handicap », cette image dévalorisante par la comparaison intergroupe (Rayou, 2006 ; 1999 cité par Fleury-Bahi & *al.*, 2009). En s'affiliant à un groupe, ces adolescents développent le sentiment qu'ils partagent une même réalité c'est-à-dire qu'ils se ressemblent, qu'ils ont quelque chose en commun, qu'ils sont tous « dans le même bateau ». Alors que les similitudes entre les membres du groupe vont s'accroître, les différences avec les groupes extérieurs se renforcent. Ils vont en effet élaborer des normes, des comportements, des attitudes pour se différencier des autres et créer un « esprit de groupe » : cela passera par le partage de références communes en matière de culture langagière, comportementale, musicale ou encore vestimentaire (Mohammed & Mucchielli, 2007). Ces comportements, et plus largement cette culture, socialisent l'adolescent et façonnent sa personnalité. Ces jeunes qui, contrairement aux adolescents de milieux plus aisés, ne considèrent pas la singularité comme une vertu, cherchent à être le plus conforme possible, c'est-à-dire à mettre en accord leurs comportements avec les règles et les normes sociales du groupe (Ausubel, 1954 ; Hunter & Youniss, 1982 cités par Rossignol, 2006). Parfois ils acceptent les normes même s'ils ne sont pas d'accord avec elles, ce qui les pousse à accomplir des actes auxquels ils n'adhèrent pas pour répondre à ce besoin de conformisme. Le concept de « conformité » a, en effet, souvent été associé à cette population d'adolescents par les différents auteurs travaillant dans les milieux « populaires » ou « défavorisés » (Millet & Thin, 2007 ; Mohammed & Mucchielli, 2007 ; Van Zanten, 2001 ; Charlot & *al.*, 1992).

En conclusion, il semble que, pour les jeunes issus de milieux défavorisés, l'amitié ait plus un rôle d'intégration, de valorisation et de protection rendu possible par des caractéristiques de l'amitié telles que la solidarité, la reconnaissance sociale, la valorisation, l'identification et la conformité. Dans le groupe de pairs, ces adolescents trouvent en effet un sentiment de ressemblance, un sentiment d'appartenance à un bloc, un sentiment d'affirmation de l'unité de leur amitié. Les sociabilités de quartier leur offrent un ensemble de supports relationnels et symboliques dans lesquels ils se valorisent et partagent les mêmes codes sociaux. Ce groupe de solidarité les aide ainsi à faire face collectivement aux agents de l'institution scolaire et à l'école

elle-même vécue comme lieu de « dangers symboliques » (Millet & Thin, 2005), à la famille qui ne leur permet pas de répondre à leurs besoins d'insertion et de reconnaissance sociale, mais aussi aux tensions générales de la société actuelle auxquelles ces jeunes sont confrontés chaque jour plus que les autres. L'adolescent peut ainsi manifester dans son groupe sa puissance, tenir des rôles, exprimer des revendications, s'identifier à des idéaux.

Nous pouvons par ailleurs étendre ces résultats relatifs à l'établissement fréquenté au milieu familial. Selon Sherif et Sherif (1964), les influences et les modes de relations aux pairs seraient proportionnels à la détérioration des rapports de l'adolescent à l'adulte et particulièrement les parents.

2.3. Le réseau social à l'adolescence : un processus en évolution

Dans la littérature, l'amitié a généralement été étudiée comme un processus statique, qui n'évolue pas dans le temps. Pourtant les relations sociales sont déterminées par des processus changeants et s'adaptent à la réalité du sujet (Cairns, Leung, Buchanan & Cairns, 1995), mais aussi à la réalité sociale (telle que l'évolution des contextes de socialisation de l'adolescent : centres de loisirs, associations sportives ou culturels, internet...). Par ailleurs, les recherches menées sur l'adolescent et ses pairs s'inscrivent souvent dans une approche qualifiée de « bottom-up » : la définition de l'amitié repose sur le propre point de vue d'adulte des auteurs et sur une représentation datée.

Notre objectif est de dépasser cette vision classique de l'amitié, en prenant en compte la définition actuelle qu'en donnent les adolescents eux-mêmes. Cette dernière intègre l'évolution de la société à l'ère d'internet, de ses normes, de ses valeurs et des relations interpersonnelles.

2.3.1. Le groupe de pairs et ses influences : quelles évolutions ?

Nous verrons dans un premier temps que la définition de l'amitié a évolué puisqu'elle est passée d'une relation duelle et intimiste à une conception plutôt groupale et « extimiste ». Nous analyserons ensuite les avancées théoriques concernant la constitution des groupes. Enfin, nous verrons que cette influence évolue constamment notamment avec l'apparition des nouveaux moyens de communications.

2.3.1.1. Formation du groupe et influences des pairs

Les adolescents choisissent-ils leurs amis parce qu'ils leur ressemblent ou bien y a-t-il une ressemblance qui se crée seulement une fois le groupe constitué ?

Les proximités « physiques » et « psychologiques » ont principalement été citées pour expliquer le développement des relations d'affinités. Certains auteurs ont nommé ce processus l'« homophilie ». Selon ce principe, les individus ont tendance à s'associer et à créer des liens significatifs avec des pairs avec lesquels ils ont plusieurs similarités (Morizot & LeBlanc, 2000 cités par Dumoulin-Charrette, 2011). Pour de nombreux auteurs en effet, on devient amis parce que l'on se ressemble : les adolescents ont tendance à former des relations d'amitié avec des jeunes avec lesquels ils partagent plusieurs similarités telles que le lieu de résidence, les aspirations scolaires, le type d'activités pratiquées... Epstein, en 1989, suivi plus tard de Dishion, Andrews et Crosby (1995) et Michinov (2004), développent l'idée selon laquelle les adolescents choisissent des camarades dans leur plus proche environnement, c'est-à-dire l'école la plupart du temps, et sélectionnent ceux qui leur ressemblent sur le plan des caractéristiques sociodémographiques, des intérêts communs et de la personnalité. La « proximité physique » se présente en effet comme une première condition évidente pour nouer des relations avec autrui. Cependant avec l'âge, les lieux de fréquentation se diversifiant, le réseau social s'agrandit. D'autres éléments connexes à la « proximité physique » doivent alors être pris en compte pour cerner de manière plus exhaustive les processus d'élaboration des liens amicaux. Un autre critère important dans la construction des affinités est la « proximité psychologique » entre les enfants et adolescents, « c'est-à-dire les ressemblances et les différences concernant une ou plusieurs caractéristiques ». Selon Epstein (1989), les enfants ou adolescents peuvent sélectionner leurs amis parmi ceux qui leur ressemblent sur le plan des caractéristiques sociodémographiques (origine ethnique, statut socioéconomique...), des attitudes, des valeurs, des intérêts communs, de la personnalité mais également des compétences et aspirations scolaires. La ressemblance au niveau du comportement peut également être un critère rassemblant certains adolescents : généralement les adolescents adoptant des comportements a-scolaires ou des conduites à risque, par exemple, se retrouvent dans le même groupe d'amis (Millet & Thin, 2007 ; Mauger, 2006).

Pour d'autres auteurs, au contraire, les adolescents ont plutôt tendance à créer la similarité avec les membres du groupe, une fois le groupe constitué. Ils sont appelés à s'influencer mutuellement au sein du groupe et à modifier leur comportement et attitude en fonction de ceux des autres. En effet, l'amitié n'est pas une entité stable, elle évolue : les comportements, attentes ou attitudes des adolescents sont ainsi appelés à se modifier suite aux interactions avec le groupe et à ses influences. Cette théorie met en avant l'importance de l'influence des pairs sur le développement de l'adolescent, et ainsi l'intérêt d'étudier ses mécanismes et ses conséquences. L'influence, selon le dictionnaire *Trésor de la langue française* (cité par Raynaud, 2006), est définie

comme « l'action graduelle et imperceptible qui s'exerce sur les dispositions psychiques et sur la volonté d'une personne » (Raynaud, 2006, 108). Comme le suggère le pédopsychiatre Jean-Philippe Raynaud, « cette influence sera d'autant plus savoureuse qu'elle aurait le goût de la transgression, de l'interdit, en un mot de la désapprobation parentale » (Raynaud, 2006, 108). Akers (1998), puis plus tard, Selfhout, Branje et Meeus (2007), ont montré que les jeunes délinquants partagent un niveau de déviance semblable à celui de leur meilleur ami. Ces auteurs ont démontré que les relations fortes avec des pairs déviants renforcent les valeurs et les comportements des adolescents en lien avec la délinquance. Dans la même perspective, Sutherland en 1939, par sa théorie sur l'« association différentielle », montre que certains comportements des adolescents peuvent être la conséquence de l'affiliation avec le groupe de pairs : ils modifient leurs comportements ou attitudes pour ressembler davantage et être conformes aux membres de leur groupe d'appartenance. Ainsi, pour ces auteurs, les adolescents ne semblent plus amis seulement parce qu'ils se ressemblent : ils forment d'abord un groupe et par la suite ils nourrissent et créent des liens d'amitié. Ils s'identifient au groupe et élaborent leur personnalité en fonction de ce dernier (Bidart & Pelissier, 2002).

Pour conclure, les adolescents choisissent vraisemblablement de se regrouper en raison de leurs caractéristiques communes, mais leurs comportements et leur mode de relations à l'autre sont appelés à se modifier suite aux interactions avec le groupe de pairs et notamment aux influences mutuelles qui s'exercent.

2.3.1.2. Des relations duelles et intimistes versus des relations groupales et « extimistes »

Les travaux sur les pairs ont d'abord considéré l'amitié comme une relation intimiste, un rapport privilégié entre deux personnes (Alles-Jardel, Boutry & Shneider, 2002 ; Mallet & Vrignaud, 2000 ; Berndt & Keefe, 1996 ; Hartup, 1996 ; Maisonneuve & Lamy, 1993 ; Hays, 1988) justifiant une opérationnalisation centrée sur les « relations dyadiques ». L'étude des relations entre amis s'inscrit aujourd'hui dans une configuration plus large : ces dernières sont souvent différenciées et complexes.

• Un réseau de pairs plus large

Selon une étude de Maisonneuve en 2004, les relations dyadiques ne formeraient finalement que 10 à 20% des groupes étudiés. Les relations intimistes subsistent évidemment dans les relations sociales des adolescents, mais sont souvent intégrées dans un groupe plus large. Une

étude ancienne de Dunphy montrait déjà, en 1963, ces changements et évolutions dans la structure des groupes de pairs. Un groupe est un ensemble d'individus qui entretiennent des relations entre eux, des semblables qui partagent les mêmes goûts, vivent les mêmes expériences. Dunphy (1963) distingue deux types de groupe. Les groupes primaires, ou « cliques », constitués de 3 à 9 membres et dans lesquels les fonctions des relations amicales sont mises en jeu, et les groupes secondaires (bandes) constitués de plusieurs groupes primaires et regroupant 15 à 30 membres. Le groupe primaire, plus intimiste, est un milieu rassurant où les discussions représentent l'activité essentielle. Les membres de ce groupe sont proches, ont des relations profondes et partagent des sentiments, des secrets, des intérêts et des problèmes. A l'inverse, les membres du groupe secondaire se connaissent bien mais ne sont pas si proches, se retrouvent moins souvent. Il y a moins d'intimité et d'homogénéité que dans les groupes primaires (Lutte, 1988 ; Dunphy, 1963). Généralement, les cliques se fondent dans des groupes plus larges (les « bandes ») (Bee & Boyd, 2003). Ce phénomène est accentué aujourd'hui avec l'essor des nouvelles modalités d'échanges et de communications. L'internet est en effet un espace massivement groupal (Leroux, 2012). Il a ainsi profondément modifié les modalités des relations entre pairs et notamment leur nombre (réseau d'amis plus large), mais également la forme et les rapports à l'intérieur du groupe de pairs.

• Des relations plus « extimistes » qu'intimistes

La relation amicale est définie essentiellement par son caractère intime : dans une relation privilégiée avec ses pairs, l'adolescent se confie, se dévoile. En retour, ses pairs lui renvoient son reflet, ce qui lui permet de se connaître, de construire son identité. Toutefois, l'avènement des nouvelles technologies telles qu'internet et les nouvelles formes de réseaux sociaux nécessite de poser un nouveau regard sur cette question. Les jeunes cherchent toujours à savoir qui ils sont à travers ce que pensent les autres de leur intimité, mais aujourd'hui, ils le font de plus en plus de manière publique. Pour rendre compte de cette nouvelle mise en scène de soi, Tisseron (2001) crée le concept d'*extimité*. L'*extimité* est définie comme « le mouvement qui pousse chacun à mettre en avant une partie de sa vie intime, autant psychique que physique » (Tisseron, 2001, 53). « C'est en repérant les façons dont il peut intéresser les autres que l'adolescent apprend à s'aimer lui-même » (Tisseron, 2009, 214). Ainsi, ces échanges ne se réalisent plus dans un cadre restreint et intime mais au sein d'une multiplicité de relations hétérogènes rendant le concept d'amitié polysémique et fondé sur l'ouverture.

Comme nous venons de le voir, le milieu est un élément déterminant dans la naissance d'une relation d'amitié. Les relations amicales, principalement étudiées dans un contexte scolaire, laissent place aujourd'hui à des contextes variés.

2.3.2. Des milieux socio-relationnels diversifiés

Le milieu dans lequel prennent place les relations d'amitié représente une dimension importante à tenir compte. A l'adolescence, l'espace social s'élargit et se diversifie (Claes, 2003). Un grand nombre de travaux étudie les relations sociales entre pairs dans le milieu scolaire -en se concentrant notamment sur le groupe-classe- sans tenir compte de la diversité des contextes au sein desquels peuvent se créer et évoluer ces relations. En effet, outre l'environnement scolaire, les jeunes entretiennent des relations avec leurs pairs dans d'autres milieux tels que le quartier, les associations sportives ou culturelles, etc. (Kiesner, Poulin & Nicotra, 2003). Mais surtout aujourd'hui, c'est l'extension des moyens de communication des adolescents qui va venir diversifier d'autant plus ces milieux. Les différents espaces en ligne (blog, Facebook, Microsoft Network - MSN- , Twitter, MySpace...) permettent aux jeunes de se connecter avec leurs pairs par de nouveaux et nombreux moyens. La plupart des jeunes utilisent ces réseaux en ligne pour passer plus de temps avec leurs amis mais également pour entretenir des rapports avec des camarades éloignés. Ils cherchent ainsi à étendre leurs relations amicales au-delà des contextes familiaux, scolaires et des activités sportives.

Ainsi, l'influence que les pairs exercent sur l'adolescent ne se résume pas à celle qui se joue dans la classe et plus largement dans le collège. Selon Kiesner et *al.* (2003), l'adolescent est soumis à des conduites distinctes et des expériences hétérogènes dans chaque milieu (à l'intérieur de l'école et en dehors de l'école). Dans une étude réalisée auprès de 577 adolescents, ces auteurs montrent que les relations sociales établies dans chaque contexte contribuent de façon indépendante à l'adaptation des jeunes. Par leurs résultats, ces chercheurs préconisent de tenir compte des milieux au sein desquels prennent place les amitiés. En effet, un adolescent isolé dans un groupe-classe peut en revanche appartenir à un groupe de pairs dans son quartier et être fortement influencé par ce dernier.

Conclusion : Dans cette partie, nous nous sommes attachée à donner une définition de l'amitié qui dépasse les conceptions classiques, idéalisées et/ou statiques des liens amicaux en introduisant une dynamique psychologique et évolutive aux relations sociales entre pairs. Nous avons pour cela identifié les facteurs qui contribuent aux changements et à l'évolution du groupe de pairs, tant dans sa structure et sa forme, que dans les mécanismes qui se jouent et les

caractéristiques et les valeurs mises en avant à l'intérieur du groupe. Ces facteurs sont d'ordres personnels, socio-biographiques et contextuels, et expliqueraient pourquoi les adolescents s'engagent dans tel ou tel type de relation à l'autre. Nous avons par-dessus tout cherché à mettre l'accent sur l'importance cruciale de l'amitié durant cette période bouleversante et structurante qu'est l'adolescence. Si les relations d'amitié occupent une telle place dans la vie des adolescents, c'est qu'elles assurent une série de fonctions développementales majeures. Nous verrons également que malgré leur contribution positive dans le développement du jeune, tant sur le plan social qu'émotionnel, elles peuvent devenir sources de souffrance et de difficultés.

III. COMPOSITION ET FONCTIONS DU GROUPE DE PAIRS

Après avoir apporté des éléments de définition concernant la notion d'amitié et mis en avant son importance au cours de l'adolescence, nous exposons les principales fonctions que le groupe de pairs assure, mais également l'influence qu'il peut exercer sur les jeunes.

Les amis peuvent constituer une source importante d'influence en agissant comme modèle et soutien ou encore en exerçant des pressions pour que les jeunes adoptent certains comportements (Berndt, 1999). Communément admises comme un processus favorable au développement de l'adolescent (tant social qu'émotionnel), les relations amicales ne sont en effet pas toujours aussi positives et bénéfiques. La littérature admet que l'importance et l'influence du groupe varie beaucoup d'un adolescent à l'autre (Raynaud, 2006 ; Lutte, 1988). Comme nous venons de l'explicitier, elles sont indépendantes de facteurs individuels, familiaux et contextuels mais également fonctions de « dynamiques complexes qui s'entrecroisent et influent les unes sur les autres » (Raynaud, 2006, 112). Il y a une manière singulière pour chacun de se saisir de la dynamique des relations. Pour certains cette influence sera positive : ils vont nouer des relations de qualité qui seront favorables à leur développement et leur épanouissement. Pour d'autres cette influence sera négative et ainsi, facteur de vulnérabilité et source de problèmes. Quels sont alors les aspects positifs et négatifs des relations entre pairs ?

3.1. Quand l'amitié soutient le développement

Les écrits scientifiques s'accordent généralement, et depuis de longues années, pour affirmer que l'amitié et l'acceptation par les pairs, de par leur caractère symétrique et protecteur, représentent des agents privilégiés d'ajustement, de bien-être psychologique et d'épanouissement social, affectif et cognitif pour l'adolescent. De fait, les amitiés de l'enfance et de l'adolescence constituent des relations favorables et de véritables ressources dans divers registres.

3.1.1. Un rôle de soutien social, affectif et émotionnel

Nous venons de démontrer que l'amitié est une valeur essentielle, et cela notamment durant la période de l'adolescence au cours de laquelle le sujet subit de nombreuses transformations tant au niveau physique que psychologique. Ces modifications vont notamment impliquer des changements dans les rapports que l'adolescent entretenait avec sa famille. Les relations avec les parents, ou avec les adultes en général, peuvent être en effet plus tendues, plus conflictuelles et parfois moins affectueuses. L'adolescence est par ailleurs un temps d'insécurité, de remaniements identitaires. L'ami devient alors un soutien émotionnel et affectif, il prodigue des conseils, écoute, rassure (Engel & Hurrelmann, 1989 cités Rodriguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997 ; Sherif & Sherif, 1965). Il devient un confident qui procure à l'adolescent de l'attention, de la disponibilité, rend des services... : « on se cherche un double pour se sentir plus fort, un confident pour partager les difficultés, une âme-sœur pour les adoucir dans la fraternité, un alter-ego qui vous soutienne et vous aide à avancer. On cherche aussi un miroir vivant pour se conforter, parce que l'on n'est pas sûr de soi » (Dolto & Dolto-Tolitch, 1985, 65).

Pour rendre compte et opérationnaliser ce processus d'aide, de soutien, de support et de solidarité apporté par les amis, les auteurs font références au concept de « soutien social ». Le soutien social est un concept multidimensionnel, appréhendé par de nombreux auteurs. De fait, il apparaît difficile d'établir un consensus pour le définir (Blanchard & *al.*, 1995 ; Buchanan, 1995 cité par Beaugard & Dumont, 1996). Nous tenterons toutefois d'identifier quelques définitions pour mieux comprendre les caractéristiques qu'il englobe et son rôle dans le développement de l'adolescent. Pour se faire, nous nous appuyons sur le travail de Barrera (1986) et Streeter et Franklin (1992) (cités par Beaugard & Dumont, 1996) qui relèvent trois dimensions du soutien social, et balayent de cette façon largement le concept étudié. La première correspond au soutien reçu : il s'agit d'un soutien actif manifesté par des comportements d'aide, d'assistance. Caplan en 1974 (cité par Emond, Fortin & Picard, 1998) met également l'accent sur cette dimension pour établir sa définition du soutien social. Selon lui, ce concept renvoie au sentiment de l'individu par rapport au soutien qu'il reçoit de son réseau social. La deuxième dimension fait référence à l'intégration sociale, et plus précisément « à la grandeur du réseau de soutien, à sa structure ou encore à ses caractéristiques relationnelles (Vaux & *al.*, 1986 cités par Beaugard & Dumont, 1996). Enfin, la dernière dimension correspond au soutien social perçu qui englobe notamment la satisfaction à l'égard de l'offre de soutien, la disponibilité, la confiance (Streeter & Franklin, 1992 ; Barrera, 1986, cités par Beaugard & Dumont, 1996). Claes (2003) montre une corrélation

importante entre le sentiment d'être soutenu par ses amis (perception du soutien social) et le sentiment de bien-être personnel.

Dans leur définition du soutien social, Bettschart et *al.* (1992) mettent l'accent sur deux des dimensions citées par Barrera (1986) : le soutien social correspond à ce sentiment de bien-être et serait dû à l'acceptation par le groupe, à l'offre d'aide et à un environnement stable et rassurant » (Bettschart, Bolognini, Plancherel, Nunez & Leidi, 1992, 422).

Au final, l'amitié et le soutien apporté par les pairs permettent à l'adolescent, dans un cadre qui n'est ni hiérarchique ni d'autorité, un développement socio-affectif. Les amis se rendent de nombreux services, se comprennent, partagent des idées, des opinions, s'écoutent, procurent le sentiment de ne pas être seul... (Cloutier, 1996).

3.1.2. Un rôle dans le développement des compétences sociales

A l'adolescence, le développement de la sociabilité repose en grande partie sur les expériences d'interactions avec les pairs et sur l'apprentissage de l'insertion dans un groupe. Selon Cloutier (1996), en raison de l'intensité des liens et de leur caractère égalitaire, les relations avec les amis permettent à l'adolescent de développer des savoir-faire tels que la négociation et la coopération ainsi que divers savoir-être tels que la réciprocité et l'intimité. L'ensemble de ces habiletés sont regroupées sous le concept de compétences sociales.

Par compétences sociales, Peyre (2000, 9) entend « savoir se comporter dans ses relations à autrui ». Plus précisément, elles représentent les « capacités de mettre à profit les ressources personnelles et environnementales nécessaires à l'atteinte des objectifs désirés dans les situations interpersonnelles » (Waters & Sroufe, 1983, cités par Cloutier, 1996, 205). Selon Cloutier (1996), elles seraient les produits psychologiques du processus de socialisation. Concrètement, il s'agit d'habiletés particulières comme la capacité à entrer dans un groupe de pairs et d'y d'interagir de façon adaptée, ou la capacité à réaliser des compromis (Fantuzzo, Manz & McDermott, 1998).

Le concept de compétence sociale est un concept large et multidimensionnel, appréhendé par de nombreux auteurs. Chacun décrit une diversité de variables susceptibles d'englober ces habiletés sociales. Selon Florin (2008), avoir des compétences sur un plan social implique pour le jeune d'être capable de communiquer avec ses pairs, de prendre en compte les règles sociales de son groupe d'appartenance, d'exprimer ses émotions et de comprendre celles des autres, mais aussi de gérer les conflits. Kelly et Hansen (1987, cité par Rodriguez-tomé & *al.*, 1997) ont défini de façon similaire une série de fonctions importantes d'apprentissage qui servent à promouvoir la compétence sociale de l'individu. Il s'agit, pour les plus significatives, de la possibilité

d'expérimenter de nouveaux comportements, sentiments, émotions et d'élaborer des jugements sociaux et moraux. Cloutier (1996) complète la liste de ses habiletés sociales avec l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle (qui correspond à la perception que l'on a de pouvoir agir pour atteindre ses buts, Bandura, 1997) et la cognition sociale (ou la capacité à se mettre à la place des autres et de comprendre leurs sentiments et intentions). Au final, le terme désigne ce qui, à la fois, est, produit et provient de l'efficacité de la relation à autrui (Cloutier, 1996). Ainsi, les adolescents adoptant de bonnes habiletés interpersonnelles fonctionnent bien en groupe, arrivent facilement à gérer les conflits interpersonnels et sont à l'aise pour exprimer leurs idées, leurs opinions ou leurs sentiments. Leurs compétences sociales les rendent plus aptes à prendre des décisions ou porter des jugements moraux appropriés, à exprimer des valeurs positives et à éviter les comportements négatifs (agressifs, violents, antisociaux...).

A la lecture des différentes études ayant travaillé sur les compétences sociales à l'adolescence, il est possible de distinguer deux fonctions essentielles dans l'acquisition et l'établissement de ces capacités. Premièrement, elles permettent à l'adolescent de s'intégrer dans un groupe de pairs, d'y être accepté voire valorisé (Florin, 2008 ; Cloutier, 1996). Inversement, elles réduisent les risques d'établir des relations de mauvaise qualité ou problématiques avec les pairs. En effet, les enfants ou adolescents qui sont rejetés, agressifs ou perturbateurs et qui sont incapables de maintenir de relations harmonieuses et stables avec leurs pairs « sont sérieusement menacés » (Hartup, 1992, 1). Deuxièmement, elles donnent la possibilité à l'adolescent de réaliser des tâches sociales attendues dans un contexte social et culturel donné.

Les amis vont par conséquent avoir un rôle dans le développement de capacités morales qui aide le jeune à comprendre et concevoir de nouvelles notions telles que la réciprocité, la loyauté, la confiance. L'expérience socio émotionnelle de l'intimité entre amis « conduirait les jeunes adolescents à développer leur intelligence des relations humaines » (Rodriguez-tomé & al., 1997, 139). Le réseau d'amis fournit par conséquent un milieu privilégié permettant l'acquisition de compétences sociales telles que le partage, la communication, la résolution de conflits. Ces compétences sont cruciales car elles constituent des ressources privilégiées pour aider l'adolescent d'une part à être intégré dans un groupe de pairs, et d'autre part à répondre aux attentes de la société en général.

3.1.3. Un rôle dans la construction de la personnalité et de l'estime de soi

L'adolescence est une période au cours de laquelle le jeune est à la recherche de son identité. Le groupe de pairs constitue en ce sens un milieu de vie privilégié qui contribue au développement de l'identité et la personnalité par les informations qu'il fournit sur soi. Entre amis, et à travers la sécurité liée à la ressemblance, les jeunes peuvent en effet parler de tout sans tabou, sans interdits et avec confiance, comme ils ne pourraient pas le faire, avec autant de liberté et de facilité, avec leurs parents (Boyer & Coridian, 2000). Pour de nombreux auteurs (Claes, 2003 ; Sand, 1997 ; Lutte, 1989), l'amitié a un rôle essentiel dans la construction du moi puisque elle va permettre à l'adolescent de se découvrir à travers l'autre. L'identification à un ami aide l'adolescent à construire son identité par le fait que le sujet projette son image sur autrui et observe son reflet (Lutte, 1988). L'ami va être ainsi une sorte de « miroir de lui-même » qui va permettre à l'adolescent de se connaître soi-même et de comprendre les transformations de sa personne : « dans ses yeux il va découvrir davantage qui il est » (Sand, 1997, 17). Il pourra également projeter sur son ami son moi idéalisé : il le voit tel qu'il voudrait être.

C'est par conséquent par l'intermédiaire de ses pairs que l'adolescent se trouve, découvre qui il est, épanouit sa personnalité et se construit une image propre. Il a été en effet affirmé très tôt que « l'interaction avec les autres et l'entourage [avait un rôle] dans la construction de l'image de soi » (Moscovici, Argyle, Beauvois & Doise, 2005, 51). L'image de soi correspond à l'image externe que l'on donne et l'évaluation que l'on s'en fait. Des études ont ainsi montré l'influence de l'amitié sur certains aspects de la personnalité tels que l'estime de soi, notamment grâce au soutien et à la présence rassurante des amis. Le fait de communiquer en confiance avec ses pairs, de pouvoir leur faire partager ses problèmes, de se sentir soutenu, améliore l'estime de soi et les capacités d'adaptation psychologiques (Claes, 2003).

Ainsi, les relations d'amitié favorisent le passage de l'adolescence au travers des difficultés inhérentes et apparaissent particulièrement importantes pour le fonctionnement social ultérieur (Berndt, 1982). D'un côté, la présence rassurante des amis aide à surmonter les craintes et les échecs en préservant le sentiment de valeur personnelle essentiel à une image positive de soi (Cloutier, 1996), d'un autre côté, la relation aux autres aide l'adolescent à mieux se connaître, se définir et donc à construire sa personnalité.

3.2. Quand le lien d'amitié devient problématique

Le rôle des pairs n'a pas toujours été défendu comme positif. Avec notamment l'apparition de phénomènes de pression, de harcèlement, de violences physiques et morales, etc., le rôle et les influences des pairs ont commencé à être étudiés sous un angle moins optimiste et naïf. En effet, depuis quelques années, les chercheurs manifestent un intérêt grandissant envers les enfants et les adolescents qui entretiennent des relations perturbées avec leurs pairs, ainsi que sur les influences négatives que peuvent engendrer certains liens amicaux.

Une recension des travaux sur les fonctions des pairs nous a permis d'établir plusieurs niveaux dans le rôle négatif ou problématique que peut induire la relation aux pairs. La pression sociale, la recherche de conformité et la dépendance affective sont relatives à un mauvais ajustement de l'adolescent aux pairs. L'isolement social, le repli sur soi ou le rejet font davantage référence à une pauvreté dans ses relations aux pairs (faibles compétences sociales, mauvaise qualité dans la relation).

3.2.1. Un mauvais ajustement aux pairs : de la pression sociale à la recherche de conformité

Les relations problématiques ou négatives entre pairs sont à l'origine d'une influence réciproque, dynamique et active entre le groupe et le sujet. D'un côté, la puissance normative du groupe va contraindre l'adolescent à une pression importante l'incitant à se conformer aux valeurs et aux règles imposées. D'un autre côté, l'adolescent, par peur d'être jugé, sanctionné ou rejeté, va chercher, à son tour et volontairement, à se conformer aux valeurs du groupe d'appartenance. Les auteurs parlent alors de recherche de conformité voire de dépendance affective (Claes, 2003). Nous pouvons ainsi dire que la pression sociale engendre le conformisme.

La contagion par les pairs - Pour rendre compte du phénomène d'influence négative, certains auteurs s'appuient sur la théorie de la « contagion par les pairs ». Selon cette théorie, développée par Crane en 1991, le jeune est influencé par son groupe d'appartenance et modifie ses comportements en fonction des comportements des autres. Il s'agit ainsi d'une influence directe et unilatérale. Le groupe est alors considéré comme un mécanisme générateur des effets de voisinage. Par exemple, pour les tenants de cette théorie, la réussite d'un élève dépend fortement des caractéristiques socioéconomiques ou encore des « comportements » d'autres élèves qui l'entourent (Bénabou, 1993, cité par Issehnane & Sari, 2012), même si ces explications déterministes mécanicistes ont été débattues par différents modèles (par exemple le modèle du rapport au savoir). Le terme de contagion par les pairs est particulièrement employé dans les

travaux portant sur les comportements déviant, antisociaux ou délinquants. Cette influence est sous-tendue par des effets d'imitation et de renforcement via une approbation des conduites déviantes, et aboutit généralement sur des conclusions assez radicales, stipulant que l'association à des pairs déviant entraînerait forcément des comportements délinquants.

La pression sociale - Plus largement, d'autres auteurs utilisent le terme de pression sociale. La pression des pairs s'insère dans une structure hiérarchique, qui repose sur une influence sociale exercée sur un individu par d'autres afin d'obtenir de cette personne à ce qu'elle agisse ou croit de manière similaire. L'adolescence est une période où les adolescents essaient de se créer une identité particulière. Ils ont ainsi un besoin d'appartenir à un groupe et finissent souvent par devenir une cible facile pour la pression des pairs. Il est en effet difficile d'échapper au jugement des autres. La peur d'être rejeté, de faire l'objet de moqueries, de changer de statut au sein du groupe... amènent certains adolescents à faire des choses qu'ils ne souhaiteraient pas faire, qui vont à l'encontre de leurs habitudes ou valeurs. Ainsi, la pression sociale exercée par les pairs renvoie au fait d'être influencé ou poussé par des amis pour faire quelque chose que l'on ne ferait pas autrement. En d'autres termes, le groupe (ou un individu) impose son autorité. Il existe ainsi une forte pression à la conformité et peu de tolérance à la différence. En effet, au sein de chaque groupe de pairs, prévalent des normes et des valeurs mais également des systèmes de conduites à tenir. Le ridicule et la marginalisation guettent ceux qui ne suivent pas les codes édités par le groupe (Pasquier, 2005). Lutte (1988) fait également état de la « puissance normalisatrice de la culture dominante ». Cet auteur note que plus un adolescent a besoin du soutien de la part de son groupe, plus il est disposé à en accepter les normes. Pour se conformer aux autres, il en arrivera même à commettre des actes illégaux. Les pressions à la conformité sont souvent associées au statut social de l'adolescent dans un groupe, soit la position qu'il occupe par rapport aux autres membres (Brown, Clasen & Eicher, 1986, cités par Caron, 1997). En effet, certains adolescents ont recours à des conduites de pression (agressives ou intimidation) pour établir leur dominance et acquérir un statut social ou garder celui qu'ils occupaient (généralement celui de « populaire » ou de « meneur »). Toutefois, il convient de relativiser ce phénomène. Si la pression sociale chez les adolescents est parfois négative ou destructrice, elle peut aussi être positive et constructive. En effet, selon Bee et Boyd (2003), même s'il est vrai que le groupe exerce une pression sur les adolescents, cette influence n'est pas aussi forte et négative que ne le laissent entendre les stéréotypes culturels.

La recherche de conformité - Le phénomène de pression sociale fait état d'un mécanisme actif et circulaire. En effet, parallèlement à la pression sociale exercée par les pairs, les adolescents vont

rechercher eux-mêmes la conformité au groupe pour protéger leur statut et créer leur identité. Il existe donc un conformisme important chez les adolescents aujourd'hui. Comme l'écrivent Dubet & Martuccelli (1996), « pour être soi, il faut d'abord être comme les autres ». En effet, certains adolescents, pour gagner en popularité, être acceptés et appréciés par leurs pairs -et surtout pour ne pas être rejetés- choisissent de se détourner des modèles de réussite préconisés par les adultes, pour adopter les normes véhiculées par le groupe (Coleman, 1961 cité par , 1988). La conformité se définit alors comme la capacité du jeune à « porter un jugement sur les autres et d'adapter son propre comportement à ce qu'il pense que les autres jugent souhaitable » (Coslin, 2007, 53). Les adolescents en interaction avec leurs pairs souhaitent généralement être reconnus au sein de leur groupe d'appartenance (Dishion & al. 1996 ; Bandura, 1977). Ils cherchent ainsi à émettre des comportements leur permettant d'obtenir les réponses souhaitées de leurs camarades et surtout, de ne pas être rejetés ou exclus du groupe. De fait, un jeune qui reçoit l'appui et la reconnaissance de ses pairs se sentira valorisé. Habituellement, cette recherche de conformité passe par des comportements tels que le renforcement ou l'imitation (Gifford-Smith, Dodge, Dishion & McCord, 2005). Chez les adolescents, le renforcement passera par l'encouragement, le rire, l'appui social et aura comme conséquence de maintenir ces comportements ou même de les renforcer (Dishion, 1999). En outre, au niveau individuel, ce phénomène de conformisme donnerait aux adolescents la force de s'affranchir progressivement du joug des parents, et de marquer leur autonomie. Selon Berndt (1982, 1979), la conformité au groupe est maximum entre 12 et 15 ans (Berndt, 1982, 1979) et concerne davantage les comportements antisociaux (Coslin, 2007). Si la recherche de conformité est aussi importante à cette période, c'est que l'adolescent manque de confiance en lui et témoigne d'un besoin permanent d'être rassuré.

La dépendance affective - Certains adolescents vont être encore plus sensibles à l'influence des pairs, au point d'abandonner des projets personnels ou d'aller à l'encontre de leurs propres opinions, pour être acceptés par le groupe et se conformer à ses normes (Santor, Messervey & Kusumakar, 2000 ; Fuligni & Eccles, 1993). Ces auteurs parlent d' « orientation extrême vers les pairs » pour désigner ces adolescents qui adoptent de nouveaux comportements ou sacrifient des choses importantes pour s'aligner sur les normes, valeurs et règles imposées par le groupe, pour ne pas être exclus ou rejetés et ainsi pour protéger son statut au sein du groupe. Claes (2003), utilise un terme tout aussi fort pour désigner cette attitude ; terme habituellement employé dans le jargon psychanalytique : la « dépendance affective » (Claes, 2003, 104). Alors que la contagion par les pairs concerne davantage les adolescents déviants ou délinquants, la dépendance affective concerne encore une autre population de jeunes. Selon Claes (2003), ce phénomène touche

principalement les adolescents « s'affirmant peu, offrant une identité fragile » et ceux qui sont « socialement dépendants et recherchent avidement l'approbation du groupe » (Claes, 2003, 104).

3.2.2. Quand les relations aux pairs sont peu investies

Il existe plusieurs types de situations traduisant un faible investissement dans les relations aux pairs chez un adolescent. Nous observons d'une part des sentiments subjectifs internes au sujet telles que la *solitude*, des problématiques comportementales choisies par le sujet comme le *retrait social*, et des expressions comportementales provenant des pairs envers le jeune telles que le *rejet* (ou l'exclusion). A l'adolescence, les jeunes sont très sensibles aux sentiments d'acceptation et de refus, et vivent ces moments avec une forte intensité. Les expériences de solitude ou de rejet sont donc perçues de façon particulièrement négative par les adolescents (Claes, 2003). Malgré ces différences, ces problématiques reflètent cependant toutes d'une difficulté de l'enfant ou de l'adolescent d'utiliser ses compétences et habiletés sociales pour entrer en interaction avec autrui. Les relations aux pairs problématiques, pauvres ou peu valorisantes sont par ailleurs associées à une variété de difficultés dans le développement et l'adaptation de l'enfant et de l'adolescent (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 ; Coie & al., 1982).

Il convient toutefois de distinguer ces différents construits de façon distincte et détaillée.

La solitude - Des études internationales montrent que les adolescents sont particulièrement touchés par la solitude puisque près de la moitié éprouve ce sentiment de temps en temps (Choquet & Ledoux, 1994 ; Argyle & Henderson, 1985). La solitude, qui suscite depuis de nombreuses années de l'intérêt pour la psychologie du développement ou la psychologie clinique, a été appréhendée de plusieurs manières par les auteurs. Elle comporte au final trois dimensions importantes : 1) Button (1979, cité par Lutte, 211) attribue des problématiques comportementales à la solitude et l'explique ainsi par un dysfonctionnement au niveau des compétences et habiletés sociales. Elle serait liée à un manque de capacités de prise de contact avec les autres ainsi qu'à des conduites comme la déloyauté ou l'égoïsme qui rendent difficile les rapports égaux et harmonieux avec les pairs. Pour Claes (2003), la solitude émerge également de la difficulté d'établir des liens de proximité avec autrui. Elle résulterait de conduites telles que l'inhibition, la timidité ou l'anxiété. 2) D'autres auteurs mettent l'accent sur l'aspect quantitatif, et plus précisément insuffisant, des relations. La solitude serait alors due à un déficit quantitatif et/ou qualitatif des rapports sociaux (Young, 1982, cité par Dumont, Blanchet & Tremblay, 1990). La solitude est alors représentative de « ceux qui n'ont pas d'amis » (Lutte, 1988, 211). Dans la même perspective, Weiss (1982 ; 1987 ; 1973 cité par Dumont & al.) et Coslin (2007) ont distingué deux

formes de solitude, accordant ainsi un sens plus largement à ce concept. Ils décrivent un déficit relationnel au niveau de la quantité des relations aux pairs mais surtout au niveau qualitatif. Ils différencient l'isolement social et l'isolement émotionnel. Le premier concept se caractérise par l'absence de liens amicaux et se traduit par des sentiments d'ennui et d'abandon de la part des pairs. Le repli social, la timidité, la soumission ou l'anxiété caractérisent principalement ce sentiment d'isolement social (Coslin, 2007). La deuxième forme de solitude résulte d'un manque de liens d'attachement proches et se traduit par un manque de relations affectives et intimes, de proximité et de confidents. Dans les deux cas, il est possible de remédier à cette solitude en compensant cette relation non satisfaisante soit par le développement du réseau social pour la première forme de solitude, soit par le développement d'une relation étroite et intime pour la seconde. 3) Enfin, la solitude a été appréhendée par d'autres auteurs comme une expérience, une émotion, un sentiment subjectif -propre à chaque sujet et à son histoire (et non seulement comme un état physique). Ce sentiment, résultant d'une insatisfaction du sujet par rapport à ses relations sociales actuelles, serait déplaisant et angoissant (Dupont, 2010 ; Peplau & Perlman, 1982 cités par Dumont, Blanchet & Tremblay, 1990). En effet, on peut vivre en solitaire sans souffrir de solitude mais également se sentir seul et être pourtant entouré (Dupont, 2010). La solitude dépendrait ainsi des observations et de l'évaluation que l'on fait de ses propres expériences sociales par rapport à ses expériences passées et l'observation des relations des autres (Terrell-Deutsch, 1993). Précisément, cette évaluation s'effectuerait en référence à des aspects des liens amicaux tels que l'intimité, la quantité, la qualité ou le degré de satisfaction des relations (Weiss, 1973). Nous pouvons conclure sur la définition de Rook (1984) qui fournit une interprétation complète et détaillée de la solitude, mettant l'accent sur plusieurs points mentionnés par les auteurs sus-cités. Il la définit comme « un état de détresse émotionnelle qui survient lorsque la personne se sent incomprise, détachée ou rejetée par les autres et/ou n'a pas de partenaires sociaux appropriés pour participer à des activités, particulièrement celles qui procurent un sentiment d'intégration sociale et des occasions d'intimité émotionnelle » (Rook, 1984, 1391).

Le rejet - Le rejet social réfère à la perception d'être exclu des relations interpersonnelles désirées ou au sentiment de se sentir dévalorisé par les autres significatifs (MacDonald & Leary, 2005). La majorité des travaux qui étudie le rejet ont recours à la « sociométrie ». Cette technique propose aux élèves d'indiquer le nom de trois ou quatre camarades avec qui ils aiment passer du temps et trois ou quatre autres personnes avec qui ils n'apprécient pas partager des activités. Sur cette base, Claes (2003) et Boivin (1996) définissent les personnes rejetées comme des personnes

ignorées car ne faisant l'objet ni de rejet, ni de choix de la part de leurs camarades de classe. Les causes du rejet par les pairs sont multiples. Ces enfants ou adolescents sont difficiles à socialiser et leurs parents, des agents de socialisation jugés comme inadéquats (Hartup, 1989). Le rejet social est en effet le plus souvent la conséquence de certaines inhabiletés personnelles et risque de devenir une source de marginalisation et de déviance. Des études auprès de jeunes en difficultés (Achenbach & Edelbrock, 1981, cités par Cloutier; Parker & Asher, 1987) montrent que ces derniers ont des problèmes importants dans leurs relations d'amitié : ils ont du mal à comprendre les enjeux de la réciprocité et de l'intimité ce qui les rend plus maladroits avec leurs pairs (Selman, 1980, cité par Cloutier, 1996). Le rejet social fait donc référence au fait de ne pas être apprécié par la plupart des membres du groupe de pairs. Cette antipathie peut être, à différents degrés, accompagnée de victimisation, d'exclusion ou d'isolement intentionnel des activités des pairs. Les auteurs mentionnent également l'agressivité, l'anxiété, l'isolement social ainsi que la solitude comme conséquence du rejet (Asher & Paquette, 2003 ; McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, 2001). Comparativement à ses pairs plus acceptés, l'enfant ou l'adolescent rejeté est plus susceptible de présenter un niveau élevé de solitude et d'insatisfaction sociale ainsi qu'une perception de lui-même moins positive. Selon Parker et Asher (1987), les adolescents rejetés ont des difficultés d'adaptation comportementales, scolaires et des problèmes au niveau du bien-être psychologique. Boivin et Béguin (1989) rajoutent un peu plus tard que ces enfants rejetés seraient plus seuls, socialement moins satisfaits et auraient une estime de soi plus faible. La dépression et la solitude font également parties des conséquences du rejet par les pairs (Boivin, Poulin & Vitaro, 1994). Certains auteurs ont toutefois proposé de ne pas considérer la catégorie des enfants rejetés comme homogène, et ont proposé de distinguer les adolescents « rejetés/agressifs » et « rejetés/retirés » (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 ; Boivin, 1996 ; Boivin & Béguin, 1989 ; Williams & Asher, 1987 ; Hymel & Frank, 1985). Ces auteurs distinguent des différences comportementales et de perceptions de soi chez les enfants rejetés. Ils proposent que les premiers soient rejetés en raison de leur agressivité et que pour les autres, le rejet ne soit pas associé à une conduite antisociale. Par ailleurs, il ressort que les sujets « rejetés-agressifs » ont une perception positive de diverses dimensions (sociale, cognitive, comportementale...) alors que les sujets « rejetés-retirés » se perçoivent plus négativement.

Le retrait social - Le rejet n'est généralement pas voulu, il est subi : ce sont des personnes ou des circonstances extérieures et non contrôlées qui expliquent l'exclusion. Mais le jeune peut aussi se mettre volontairement en situation de rejet. Edmond (2005) parle de « retrait social », qui apparaît comme une défense face à la peur du jugement et la dévalorisation. Les personnes

peuvent en effet avoir une réaction d'inhibition qui se traduit par un repli silencieux, une exclusion, une mise à l'écart volontaire. Cette attitude leur permet de « se protéger contre les craintes que leur inspirent les circonstances » (Edmond, 2005, 91). Cette réaction peut être involontaire, comme l'incompétence sociale, mais peut aussi être choisie pour justement éviter ces situations de mal-être et de dévalorisation. Cette attitude de retrait se traduit par l'absence d'interaction sociale et donc de soutien des pairs, ainsi que par des habiletés sociales inexistantes ou inefficaces. Parallèlement, par l'absence de soutien ou d'un réseau de pairs, les adolescents qui souffrent d'isolement ou de retrait social développent un sentiment de marginalité et de non-désirabilité (Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1996). Cette conduite de retrait conduit ainsi souvent au rejet, car ces jeunes peuvent facilement devenir des cibles pour les moqueries, le jugement ou d'autres violences. Ces adolescents peuvent également développer un désordre émotionnel les rendant plus irritables et plus agressifs (Hazler & Carney, 2000).

Conclusion: Il est maintenant bien établi que les relations sociales avec les pairs contribuent à l'adaptation sociale de l'adolescent et l'intégration sociale dans les groupes. Nous avons en effet démontré dans ce chapitre l'importance de l'amitié et leurs divers rôles positifs dans le développement social, affectif et émotionnel de l'adolescent. Les expériences sociales vécues dans le groupe de pairs offrent un soutien social et émotionnel, jouent un rôle dans le développement des compétences sociales et favorisent la construction de la personnalité et de l'estime de soi à travers la prise d'autonomie. Cependant, les travaux démontrent que, en dehors de ces aspects bénéfiques, l'amitié peut devenir problématique pour certains adolescents. Ces sentiments négatifs s'expriment alors de différentes manières : la recherche de conformité, la solitude, le retrait, le rejet...

Les diverses formes et caractéristiques que prennent les relations amicales, leur variabilité, les multiples fonctions qu'elles détiennent et les importantes problématiques qu'elles engendrent, rendent leur étude compliquée. Nous présentons dans ce dernier chapitre deux grandes perspectives utilisées dans l'analyse des relations aux pairs.

IV. L'ETUDE DES RELATIONS SOCIALES ENTRE AMIS : UNE QUESTION QUI FAIT DEBAT

Sur un plan empirique, les méthodes pour étudier les relations aux pairs sont nombreuses. La socialisation par les pairs est en effet difficile à appréhender pour de nombreuses raisons, citées

précédemment : les relations aux pairs évoluent sans cesse en fonction de l'âge, du sexe de l'adolescent et des multiples milieux au sein desquels les liens amicaux apparaissent.

La majorité des recherches s'attache au réseau social entre amis sur un plan structurel soit la quantité d'amis (sa taille, sa densité, sa diversité, sa nature - orientée ou réciproque -, sa structuration). Pour d'autres auteurs, les relations, leurs qualités et les formes des rapports importent davantage. Les relations sociales entre pairs sont définies dans ce cas-là en termes de dimension fonctionnelle.

4.1. L'étude du réseau social sur un plan structurel

Cette technique permet d'évaluer l'impact des relations sociales entre pairs sur le développement à travers leur composition et les interactions qu'elles comportent (étude quantitative). Cette démarche descriptive utilise un cadre conceptuel relativement simple avec des relations amicales (ou positives) et des relations hostiles (ou négatives). A partir de cette méthode, nous pouvons étudier l'impact du type de relations que les liens amicaux comportent, de la taille, de la nature ou de la diversité du groupe, sur le développement de l'enfant ou l'adolescent mais également de la position, du statut des acteurs. Afin de mettre en forme cette étude, les chercheurs utilisent l'observation directe, ou plus fréquemment, la sociométrie.

4.1.1. Etude de la structure du groupe par la sociométrie

La méthode la plus couramment utilisée lorsque l'on étudie les relations sociales entre pairs est la sociométrie. Moreno (1934/1954) est considéré comme le fondateur de la sociométrie perçue comme une mesure du social. Plus précisément, la sociométrie étudie les interactions sociales dans une dynamique de groupe. Elle permet, à partir de la méthode du questionnaire sociométrique, d'analyser plusieurs structures sociales des groupes telles que les dyades et les triades (approche structurale), mais aussi d'identifier le statut social des élèves (approche positionnelle). Par cet instrument, il est demandé aux élèves d'identifier, dans un groupe donné (généralement le groupe-classe) les camarades qu'ils apprécient le plus (avec qui ils aiment travailler ou faire des activités) et ceux qu'ils n'apprécient pas. Un simple calcul (une addition et une soustraction) permet d'obtenir une cote sociale, un indice d'ajustement. Dans l'objectif de ne pas tenir compte seulement de la préférence sociale mais également de l'impact social, un nouveau système de classification incluant ces deux dimensions a été proposé plus tard (Newcomb & Bukowski, 1983, cités par Caron, 1997 ; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). La préférence sociale correspond donc à l'appréciation ou non de l'adolescent par ses pairs et

L'impact social détermine si le jeune reçoit ou non de nombreux choix et rejets. A partir de cette nouvelle classification, cinq catégories d'élèves ont été dégagées : rejetés, populaires, isolés, aimables et moyens. La majorité des études sur le statut social des élèves se base sur cette classification et est réalisée dans le domaine de l'ajustement psycho-social et des adaptations comportementales.

Bien que la technique de classification sociométrique soit utilisée par de nombreux auteurs et qu'elle se soit révélée efficace pour étudier l'acceptation sociale par les pairs, elle soulève toutefois de limites importantes. Une des critiques apportées à la sociométrie est qu'elle ne reflète pas l'ensemble des relations que les jeunes peuvent entretenir avec leurs pairs dans la classe. En effet, cette technique s'apparente à un questionnaire de nominations des amis. Cette méthode impose généralement une limite aux nombres d'amis à citer (trois ou quatre). Par conséquent, lors de cette procédure, les adolescents peuvent se sentir contraints de nommer plus -ou moins- d'amis qu'ils n'ont en réalité (Rubin & al., 1998 cités par Chan, 2008 ; Berndt, Hawkins & Hoyle, 1986). Une autre critique importante est que ces études ne tiennent pas compte des relations qui peuvent exister dans les différents milieux de vie du jeune et donc, en dehors de la classe ou de l'école. Enfin, ces études sociométriques basées sur le degré d'acceptation/rejet par les pairs via l'appréciation générale du groupe, ne tient pas compte de l'aspect mutuel et réciproque des liens amicaux. Elle se base ainsi sur un jugement unilatéral (du groupe vers l'individu) et rationnel qui ne tient alors pas compte des facteurs personnels et inconscients du sujet.

Un concept central en sociométrie est donc celui de statut. Selon Mucchielli (1973), un statut sociométrique est le degré de considération dont un sujet fait l'objet de la part des autres membres du groupe. La sociométrie est donc une des techniques qui permet d'étudier le phénomène de rejet ou de popularité d'une manière quantitative.

4.1.2. Le statut social : de la popularité au rejet par les pairs

Si les amitiés constituent une part importante du développement social, les perceptions qu'entretiennent les pairs envers les enfants ou les adolescents jouent également un rôle prépondérant dans la formation et le maintien des liens d'amitié (Roussy & Desbiens, 2003). Ainsi, dans la mouvance des travaux sur les relations sociales entre pairs, des recherches ont émergé sur le statut social des adolescents. Les indices sociométriques et d'évaluation par les pairs sont utilisés par une majorité de chercheurs afin de vérifier le niveau d'acceptation et de rejet des élèves auprès de leur groupe de pairs. Le statut social correspond ainsi à la position ou au

classement d'un enfant ou adolescent selon son niveau de popularité (Bee & Boyd, 2003). Majoritairement, les deux statuts opposés sont les plus étudiés : la popularité et le rejet. En effet, ce sont ces statuts qui, par leur extrémité, vont faire varier le plus significativement les variables étudiées.

Les enfants ou adolescents « populaires » sont préférés socialement : ils reçoivent le plus de nominations négatives. Hormis ces éléments quantitatifs qui caractérisent ces sujets, d'autres caractères plus qualitatifs sont mis en avant pour définir ce statut. Les caractéristiques qui déterminent la popularité se fondent tout d'abord sur les comportements sociaux. Les « populaires » manifestent peu de comportements négatifs : ils sont considérés comme agréables, chaleureux, altruistes et non agressifs. Ils se distinguent également par leur qualité de coopération (par exemple, règlent souvent les problèmes et les tensions dans le groupe) et de communication (prennent en compte le point de vue des autres, distribuent la parole...). Enfin, certaines habiletés « désirables » et non maîtrisées caractérisent les populaires telles que l'intelligence ou la beauté (Bee & Boyd, 2003 ; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990 ; Béguin, 1986). Les enfants/adolescents rejetés sont les moins bien acceptés socialement (ils reçoivent le plus de nominations négatives). Ils se distinguent généralement par leurs comportements négatifs voire agressifs. Ils présentent par ailleurs des déficiences au niveau des habiletés sociales et des problèmes de communication rendant plus difficile leurs interactions avec les pairs (Claes, 2003 ; Rubin, Bukowski & Parker, 1998 ; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Souvent ces enfants manifestent un sentiment de solitude et une faible estime d'eux-mêmes (Asher & *al.*, 1990 ; Boivin & Béguin, 1989).

Il est important de préciser que la popularité, et le rejet, ne dépendent pas uniquement de l'apparence de la personne, de ses qualités sociales et de ses comportements mais surtout du groupe dont il fait partie (Lutte, 1989), de sa représentation et du milieu social dans lequel se créent ces liens d'amitié. Par exemple, la popularité n'aura peut-être pas la même définition dans une classe au sein de laquelle le chahut, l'indiscipline, le désordre sont préférés au travail et au respect des normes et règles imposées.

4.2. L'étude du réseau social sur un plan fonctionnel

Sur un plan fonctionnel, les auteurs cherchent davantage à évaluer la qualité de la relation que la quantité. Pour cela ils tentent de comprendre ce que le groupe et les relations sociales entre pairs apportent à l'adolescent par leurs formes et leur fonctionnement soit les normes valorisées (par exemple, la transgression ou le respect des règles institutionnelles) et le soutien apporté

(l'intimité, l'aide, la réciprocité, la reconnaissance). Le lien n'est pas unidirectionnel (du groupe vers le sujet), c'est pourquoi il importe également de s'intéresser aux caractéristiques du sujet et à ce qu'il renvoie au groupe. Pour cela, il est important de prendre en compte les compétences sociales du sujet.

Qu'est-ce qu'une relation de bonne qualité et par quel procédé peut-elle être possible ?

Certains chercheurs insistent sur la nécessité d'étudier, outre l'acceptation par les pairs, la qualité des relations entre enfants et adolescents car la dimension qualitative permet de mieux appréhender leur adaptation sociale et les conséquences de ces relations sur le développement, et plus précisément la scolarité (Ladd, 1999 ; Hartup, 1993, 1996 ; Parker & Asher, 1993). Des auteurs tels que Dubé et *al.* (2004) mesurent la qualité d'une relation à travers l'acceptation et le rejet, et plus précisément la chaleur, l'agression, la négligence et le rejet. Cet auteur s'intéresse cependant à la qualité de la relation entre parents et enfants ; relation qui a fait davantage l'objet de recherche dans le domaine du développement de l'enfant et de l'adolescent. Ce n'est que récemment que la qualité de la relation amicale a été appréhendée. Dans la même perspective, il est possible d'étudier la qualité de la relation d'un adolescent à son groupe de pairs à travers divers affects positifs et négatifs.

En termes méthodologiques, ce n'est en effet que depuis une vingtaine d'années que les recherches se sont affinées pour définir, conceptualiser et opérationnaliser ce qu'est une amitié de bonne qualité. Les travaux mettent en évidence l'aspect multidimensionnel de ce construit. Berndt (2002) et Berndt & Keefe (1995) proposent d'analyser la qualité de l'amitié à travers une pluralité de caractéristiques positives et négatives. Pour ces auteurs, une amitié de bonne qualité se traduira par des niveaux élevés de comportements pro sociaux, un soutien pour l'estime de soi, de l'intimité et de la loyauté. A l'inverse, les conflits, les rapports inégaux (dominants/dominés) et les rivalités constituent des exemples d'aspects plus négatifs. Dans l'objectif de « mesurer » la qualité des liens amicaux, l'auteur a étudié les associations entre ces caractéristiques en questionnant les sujets. Au final, les amitiés de bonne qualité ont des effets positifs sur le développement social des enfants et adolescents et les amitiés de mauvaise qualité augmentent les comportements perturbateurs et déviants (Berndt, 2002). Bukowski, Hoza et Boivin (1994) se sont également intéressés aux relations amicales et ont développé un instrument afin de mesurer différents aspects qualitatifs de ces relations. Ces auteurs proposent cinq dimensions : la camaraderie, le conflit, l'aide, la sécurité et l'intimité. Les résultats de leurs travaux révèlent que les jeunes qui vivent une amitié réciproque ont une relation plus stable et plus durable que ceux qui n'ont pas d'ami réciproque. Parker & Asher (1993) évaluent la qualité de la

relation (sur la base d'un questionnaire : le *Friendship Quality Questionnaire*) à partir de caractéristiques des liens amicaux relativement similaires aux autres auteurs. Leur questionnaire se compose de six facteurs : la validation et la compassion, la résolution de conflits, les conflits et la trahison, l'aide et les conseils, la camaraderie et les échanges intimes. Ce qui peut être reproché aux deux derniers travaux est de s'intéresser seulement au rapport dyadique entre l'enfant ou l'adolescent et son meilleur ami. Or, nous avons vu que les multiples milieux de vie de l'adolescent et l'émergence des moyens de communication ont considérablement élargi le cercle d'amis, et ont ainsi modifié les formes de relations (plus groupales que duelles).

Pour conclure, les résultats des différents auteurs travaillant sur le concept de « qualité de la relation » convergent vers la même représentation : les adolescents qui vivent une relation d'amitié profonde, affective et sécurisante présentent un meilleur développement social et affectif. Au contraire, une mauvaise qualité des relations entre pairs représente un facteur de risque important dans la détermination du bien-être psychologique de l'enfant et l'adolescent.

Conclusion : Deux méthodes, associées à deux courants de recherche, permettant l'analyse des relations sociales entre pairs ont été mises en évidence dans cette quatrième partie. Le premier courant, utilisant la méthode de la sociométrie, met l'accent sur l'importance de la structure du réseau social et de l'intégration sociale auprès des pairs. Cette technique limite souvent l'étude des relations aux pairs au cadre scolaire, en se focalisant spécifiquement sur le « groupe-classe ». Le second courant, à travers l'étude de la qualité de la relation, s'intéresse davantage aux relations complexes, diversifiées et intimes de l'amitié. Par ailleurs, à la différence de la sociométrie qui s'en remet à l'unique perception du groupe, ce dernier privilégie quant à lui l'appréciation singulière et subjective du sujet lui-même de ses relations aux pairs.

Conclusion du Chapitre 1 :

Ce premier chapitre nous amène à conclure sur le rôle prépondérant du groupe de pairs et de l'amitié au moment de l'adolescence dans la socialisation et la construction de l'identité voire le développement socio-affectif de l'adolescent, notamment grâce aux divers rôles qu'ils jouent et aux différentes fonctions qu'ils offrent au jeune. Les relations avec les pairs, plus qu'un complément à la socialisation des parents, paraissent irremplaçables à l'adolescence, étant donné la valeur de référence représentée par les pairs à cette période (enjeux identificatoires et de soutien social indispensables pour pouvoir se démarquer des modèles adultes). Cette revue de la littérature sur les relations entre pairs nous a ainsi permis de dépasser les conceptions classiques

des relations d'amitié statiques, unilatérales et homogènes. Les travaux récents montrent au contraire une importante diversité des relations sociales entre pairs et nous ont permis d'accéder aux contours variés du milieu social des adolescents et d'en exprimer la structure complexe et variable au gré du temps, des influences reçues et des expériences acquises. La socialisation horizontale ne peut donc pas être sous-estimée si nous voulons mieux comprendre la dynamique de la construction identitaire en interaction avec les différents milieux de vie de l'adolescents et ses groupes d'appartenance.

Le groupe de pairs ayant une telle importance et une telle influence sur l'adolescent, quelles peuvent être alors les conséquences sur sa scolarité ? Les pairs vont-ils l'aider à s'investir et se mobiliser totalement ou bien vont-ils être un frein aux apprentissages ? Afin de répondre à ces questions, nous allons nous intéresser à la (dé)mobilisation scolaire et au rapport à l'école et au savoir avant de considérer les relations aux pairs dans l'expérience scolaire.

– CHAPITRE II –

RAPPORT A L'ECOLE ET (DE)MOBILISATION SCOLAIRE

L'élève aime-t-il l'école parce qu'il est un bon élève ou est-il un bon élève parce qu'il aime l'école ? D'après les chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie, la deuxième hypothèse serait la bonne... (Ladd & al., 2000).

L'école est non seulement une institution dont l'objectif est de transmettre des connaissances, mais c'est également un milieu de vie et d'épanouissement au sein duquel s'étend une multitude de relations. Comme dans le milieu familial, le sujet est confronté à de nouvelles règles, représentations, normes et valeurs. Nous nous focalisons principalement sur le temps du collège du fait des bouleversements propres à cette période. La confrontation à cette nouvelle expérience du collège et aux changements psychologiques et physiologiques, va provoquer de nombreuses modifications développementales chez le jeune qui, trop perturbantes ou trop intenses, peuvent constituer des obstacles aux apprentissages (Coslin, 2007). En se référant à des évaluations nationales, Best (1997, 157) déclare d'ailleurs que « la visibilité la plus grande de l'échec scolaire se situe (...) au niveau du collège ».

En partant d'un état des lieux de la scolarité en France aujourd'hui, nous essaierons dans ce deuxième chapitre de définir les concepts de « mobilisation » et de « démobilitation scolaire » en situant nos propos dans le cadre d'une évolution épistémologique de notions relatives à l'éloignement des jeunes face à la scolarité. Nous aborderons l'évolution de la notion d'« échec scolaire » et des approches théoriques qui s'y rapportent. Essentiellement sociologiques et psychopathologiques, ces théories font respectivement de l'origine sociale un déterminant du parcours scolaire et de l'élève l'auteur de son échec. Une évolution sociale relative à l'école, ou peut-être un simple glissement sémantique, ont conduit par la suite les chercheurs à mobiliser la notion de « décrochage scolaire ». Il devient alors nécessaire de s'interroger également dans cette première partie sur ce phénomène, concept intégrateur et générique qui rassemble et décrit une grande diversité de manifestations du processus d'éloignement et de désengagement à l'égard de l'école d'une part, et du statut d'élève d'autre part. Pensé comme un processus ou comme une finalité, le « décrochage scolaire » est présenté comme une étape de rupture dans la scolarité des jeunes. Cette analyse nous permettra de justifier le choix du concept qui nous intéresse et que

nous étudierons dans une deuxième partie, à savoir le rapport/ la valeur accordée à l'école dont l'approche psychosociale oriente la compréhension de la mobilisation scolaire. Nous chercherons ainsi à identifier la valeur que les adolescents accordent à l'école aujourd'hui et quelles répercussions ces significations ont sur leur scolarité. Enfin, nous aborderons plus spécifiquement le processus de démobilité scolaire. Ce processus annonciateur du décrochage relève non seulement des réalités objectives propres au parcours scolaire de l'élève, mais aussi des aspirations subjectives généralement peu prises en considération par les théories connexes.

I. EMERGENCE ET EVOLUTION DE L'ECHEC SCOLAIRE

Nous introduirons nos propos en évoquant l'école sous un angle historique et social, afin de dégager l'évolution des effets produits par la transformation des conditions de scolarisation et les conséquences de cette mouvance sur la représentation et le positionnement des élèves envers l'école. Dans le prolongement de cette introduction historique, nous nous questionnerons sur l'émergence de la notion et du phénomène d'échec scolaire et notamment sur son évolution, sa définition et sa mesure, et ce, en fonction des époques et des diverses théories développées. Nous aborderons enfin le concept de « décrochage scolaire » qui remplace actuellement celui d' « échec scolaire » dans les nombreux travaux menés sur cette problématique, en psychologie.

1.1. Un point sur la scolarité en France

1.1.1. Evolution de la scolarité : d'un intérêt idéologique à des réalités ségrégatives

Sur le plan historique et social, le concept d'échec scolaire est apparu de manière concomitante à l'émergence du mouvement de démocratisation et d'unification du système éducatif français (non pas que ce phénomène n'existait pas avant mais plutôt parce que la société ne générait pas d'obligation de réussite scolaire et de longues études pour les élèves) (Best, 1997). A partir des années 1886, date à laquelle la scolarité est devenue laïque, et l'instruction obligatoire, l'institution scolaire va très vite se confronter à une difficulté : certains enfants ne profitent pas des bienfaits de l'école républicaine, ils n'apprennent pas et n'atteignent pas les objectifs pédagogiques définis. Le pouvoir public fait donc appel à des scientifiques et à des psychologues tels que Binet et Simon pour élaborer des échelles métriques d'intelligence afin de repérer les enfants « n'ayant pas le niveau ou ayant des retards mentaux ». A partir de là, vont se créer des classes de perfectionnement pour accueillir ces enfants « arriérés » dans l'objectif de « protéger les

enfants normaux ». On peut alors se demander comment l'école se construit autour de cette ségrégation, comment elle évolue et comment l'échec scolaire est appréhendé (de Léonardis, 2007).

L'institution scolaire a continué de subir jusqu'à aujourd'hui de nombreux bouleversements et mutations. Avant les années 60, l'école visait davantage l'intégration civique et culturelle que l'intégration sociale ; elle enseignait des apprentissages qui, pour l'enseignement général au moins, s'intéressaient peu aux métiers. Dès les années 1980 à 2000, les changements sociaux, économiques et politiques ont engendré une diversification des finalités de l'école et l'émergence d'inégalités. En effet, la massification, l'arrivée « des nouveaux lycéens » (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot, 1997), mais également le chômage, l'individualisme croissant, l'élévation générale du niveau de formation et la nécessité de décrocher un diplôme pour répondre aux demandes et aux exigences toujours plus élevées de la société (Merle, 2012), ont changé la nature du rôle de l'école engendrant avec elle un rapport instrumental et externalisé, propice au décrochage scolaire (Courtinat & Prêteur, 2010). Désormais, l'élève réalise principalement des tâches scolaires, vécues comme « imposées, pour ne pas redoubler, pour passer en classe supérieure et apprend des notions qui lui seront seulement utiles plus tard, pour réussir dans la vie. L'institution scolaire doit alors cumuler plusieurs fonctions : être utile, fournir des diplômes pour entrer dans la vie active, mais aussi être un milieu de socialisation, de formation de la personnalité, et de la citoyenneté. La multiplication des objectifs que se donne l'école rend alors sa gestion difficile et problématique. De manière concomitante, les transformations économiques et idéologiques ont accentué la course aux diplômes, la concurrence scolaire, la recherche de la meilleure école alimentant par là-même les inégalités de l'institution française (ghettoïsation de certains établissements *versus* établissements bourgeois) (Merle, 2012).

Des enquêtes quantitatives et qualitatives menées auprès d'élèves nous permettent de mieux appréhender la réalité des évolutions et des transformations qui touchent l'école. La situation semble actuellement préoccupante « si l'on en juge le nombre de plus en plus important de jeunes victimes de décrochage scolaire mais également la pauvreté de la langue parlée et écrite, la violence des élèves, *etc.* » (Cloutier, 1996, 241). La mise en échec scolaire et les comportements inadaptés de certains élèves résulteraient de cette évolution. Ainsi, certains élèves ne sont plus motivés et se démobilisent de l'engagement scolaire, et ce, d'autant plus que le contexte socio-économique n'est guère encourageant. Aujourd'hui, en France, près de six millions de jeunes fréquentent des établissements scolaires du second degré. La moitié de ces élèves (54%) n'a jamais redoublé, un tiers a redoublé une fois (31%) et 16% a redoublé plusieurs fois. Ces

redoublements sont plus nombreux chez les garçons que chez les filles et plus nombreux en lycée professionnel qu'en lycée général. Environ un élève sur deux dit « aimer bien ou beaucoup l'école », un tiers l' « aimer moyennement » et un élève sur cinq l' « aimer peu ou pas du tout » (Choquet & Ledoux, 1994, cités par Coslin, 2002, 83). Ces auteurs relèvent une corrélation positive entre le fait d'être redoublant et celui de ne pas aimer l'école. Parmi les élèves qui se disent insatisfaits de l'école, les chercheurs mentionnent des jeunes qui sèchent les cours, qui arrivent en retard et qui sont souvent absents. Les filles sont principalement plus satisfaites que les garçons. Dans la même perspective, Coslin (2003, 86) nous apprend que « si en 1982, 73% des lycéens considéraient qu'avoir des diplômes leur permettait de réussir dans la vie, ils ne sont plus que 47% à y croire en 1993, et 17% en 1994 ».

En ce qui concerne plus spécifiquement les classes de troisième générale, elles rassemblent 95% des élèves de troisième (les autres sont dans des Troisième SEGPA ou des troisièmes d'insertion). Un tiers de ces élèves sont en retard, c'est-à-dire âgés de 15 ans et plus. Ce phénomène est plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Aujourd'hui, les chiffres montrent que le retard scolaire a diminué, même s'il reste important : les études comptent moins de retardataires en 2007 qu'en 1997 : 33% contre 40% (Paulin, 2008). Au-delà d'une réelle diminution d'élèves en retard scolaire, ce phénomène pourrait également s'expliquer d'une part par l'évolution de la politique à l'égard du redoublement pour des raisons économiques et d'autre part, parce que les familles expriment plus souvent aujourd'hui un avis contre le redoublement.

1.1.2. La scolarisation dans les « milieux difficiles »

Il a très tôt été établi que les élèves en difficulté scolaire sont souvent des enfants ou des adolescents issus de milieux présentant des difficultés à la fois économiques, socioculturelles et familiales (Pain, 2010 ; Prêteur & de Léonardis, 2002 ; Charlot, 1999 ; Charlot & *al.*, 1992). Par conséquent, les collèves issus de milieux populaires ou défavorisés se caractérisent par un faible taux de réussite et par un nombre plus important d'échecs scolaires (ESCOL).

Pour répondre à cette problématique de l'exclusion, des actions ont été menées dans différentes formes de rattrapage et de soutien scolaire. Des dispositifs d'aide tels que les ZEP¹ (Zones d'Education Prioritaire) ont donc été mis en place dans ces milieux sociaux qui se caractérisent par un taux d'échec scolaire particulièrement élevé. Les établissements situés dans ces zones sont dotés de moyens supplémentaires et d'une plus grande autonomie pour faire face

¹ En 2007, RAR (Réseaux Ambition Réussite) et RRS (Réseaux de Réussite Scolaire) sont devenus les dénominations officielles des territoires en éducation prioritaire. Notre recherche ayant débuté lorsque la dénomination ZEP était toujours d'actualité, nous conservons ce sigle tout au long de ce travail de recherche.

à ces difficultés d'ordre sociales et scolaires. Les critères retenus pour établir une ZEP sont surtout de type sociologique (par exemple la Catégorie Socioprofessionnelle du chef de famille). Elles ont pour objectif de « corriger » les inégalités scolaires engendrées par les inégalités sociales notamment à travers le renforcement sélectif de l'action éducative. Cette lutte contre l'échec scolaire allie à la fois tentative de compensation et ouverture de l'école à la société (Laterrasse, 2002 ; Terrail, 1997 ; Van Zanten, 1997). Les établissements ZEP se caractérisent donc par une forte représentation d'élèves d'origine populaire et d'élèves en retard par rapport à l'âge théorique aux différents niveaux des cursus (Terrail, 1997, 127).

Le bilan établi sur les ZEP est cependant décevant et semble avoir évolué défavorablement. Selon une étude de l'Insee portant sur la période 1982-1992, « la mise en place des zones d'éducatrices prioritaires n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves ». Selon cette étude, les moyens supplémentaires bénéficient surtout aux enseignants et non directement aux élèves (Bénabou, Kramarz & Prost, 2005). Des références nationales ont par ailleurs montré que l'écart entre la situation en ZEP et la situation hors ZEP n'a guère diminué et que les écarts entre ces deux situations se sont au contraire accrus. En 2000, une évaluation de 6^{ème} montrait que les élèves en ZEP obtenaient des scores de réussite inférieurs à la moyenne nationale : 57,3% contre 68% dans les autres collèges. En mathématiques, ce score est de 51,8% en ZEP et de 65% hors ZEP (Catheline, 2007). Alors qu'il a pu être associé à l'espoir du changement, le label « ZEP » est aujourd'hui connoté négativement avec une « impossibilité pour l'école d'assurer sa mission et pour les enseignants d'exercer leur activité professionnelle que les médias présentent complaisamment sous les dehors les plus alarmistes » (Terrail, 1997, 125).

Le système scolaire français a connu d'importantes évolutions à travers l'histoire. C'est à travers la prise en compte des besoins et des compétences requises par la société que ces changements se sont opérés. Actuellement, quelles sont les conséquences de ces évolutions et comment, dans cette mouvance, est appréhendé l'échec scolaire par les chercheurs qui étudient ce concept (en psychologie, en sociologie et en sciences de l'éducation) ?

1.2. Un point sur les théories explicatives de l'échec scolaire

Le rappel historique sur la scolarité en France a permis de mettre en évidence que, suite à la démocratisation de l'école, le phénomène de l'échec scolaire a émergé comme une des préoccupations principales du système scolaire. Cette notion a été perçue sous l'aspect individualiste et clinique dans un premier temps, puis des approches théoriques à caractère

sociologique ont eu un impact considérable sur la compréhension de ce phénomène. Ce n'est que récemment que les auteurs s'accordent à mettre l'accent sur l'expérience singulière du sujet dans ces manifestations d'échec scolaire : les notions de rapport à l'école et de démobilité scolaire apparaissent alors dans la littérature. Il nous apparaît par conséquent essentiel d'appréhender ce phénomène d'échec scolaire et son histoire avant de nous focaliser sur les processus de décrochage puis de démobilité scolaire.

1.2.1. Les théories explicatives de l'échec scolaire

• La perspective psychopathologique

Ce modèle innéiste de l'échec scolaire attribue à ce phénomène des explications d'ordre biologiques et pathologiques. Selon ce courant de pensée, l'échec est considéré comme une « pathologie », une « maladie mentale », un « handicap », une déficience intrinsèque à l'enfant. On l'explique par une inégalité des capacités à apprendre selon les individus, par un « manque » dans les compétences intellectuelles. Ce modèle se fonde sur la « théorie du don » : les performances scolaires de l'élève sont expliquées par le fait d'avoir ou non des prédispositions innées. Cette perspective psychopathologique va être remise en question à partir des années 70 lorsque l'on prend conscience de la forte corrélation entre échec scolaire et appartenance sociale.

• Le courant de la pédopsychiatrie

Des psychiatres vont critiquer cette « pathologisation » abusive de l'échec et vont considérer que les problèmes familiaux pourraient être à l'origine de l'échec scolaire. L'école de pensée Palo Alto est à l'origine de ce mouvement. Composée de scientifiques provenant de champs disciplinaires divers, elle contribue à introduire une théorie nouvelle de la communication et des relations humaines qui donnera lieu à la mise au point du dispositif de thérapie familiale systémique. Selon Bateson, les sources d'une pathologie ne sont pas à rechercher du côté du sujet en tant qu'individu isolé, mais plutôt du côté des troubles de la communication dans la cellule familiale qui génèrent et contribuent au maintien du problème rencontré. Ici, l'enfant est pensé comme porteur des difficultés de la famille. D'une explication individuelle et diachronique de l'origine du « symptôme », on tend vers une explication systémique et synchronique, en réintroduisant les facteurs familiaux parmi les composantes intrapsychiques de l'échec psychopathologique.

• Les perspectives sociologiques

- La thèse de la reproduction

Cette approche considère l'échec scolaire comme un phénomène structurel lié à la division de la société en classe. Bourdieu et Passeron (1970) parlent d'« héritage culturel » : les enfants de classes sociales différentes sont à inégale distance de la culture scolaire. En effet, l'école privilégie un capital culturel légitimé qui fait écho au capital culturel des couches favorisées. Cette connivence culturelle permet aux enfants de ces milieux de mieux comprendre les attentes de l'école et de mieux répondre à ses exigences pédagogiques. En d'autres termes, ces auteurs postulent que, le système scolaire étant conçu par les classes dirigeantes, ce sont les enfants issus de ces classes qui réussiront le plus grâce aux normes, valeurs, codes transmis par leurs familles. Baudelot et Establet (1971) considèrent de la même façon que la fonction de l'école est de maintenir les différences sociales puisque cette dernière serait divisée en deux filières : l'une associée aux études secondaires et supérieures qui formerait les intellectuels et les élites, l'autre aux études primaires et professionnelles qui formerait des travailleurs manuels et ouvriers (Baudelot & Establet, 1971, cités par Coslin, 2002 ; Bourdieu & Passeron, 1970). Depuis les années 1980, le monde éducatif tend à « réformer » ou « rénover » le collège unique dans l'objectif de supprimer ces deux filières « étanches » qui maintenaient la division sociale.

- Les thèses du handicap socio-culturel

Une des thèses du handicap socio-culturel a été développée par Bernstein (1975). Cet auteur considère que suivant le milieu dans lequel grandit l'enfant, il ne sera pas confronté aux mêmes cultures. Ce modèle met l'accent sur les différences de langage parlé selon les milieux favorisés ou défavorisés : l'usage privilégié de certains modes de communication selon la classe sociale influence le développement cognitif des enfants et les performances scolaires. Le mode de communication dans les milieux aisés correspond davantage à celui véhiculé et exigé par l'école pour la transmission des savoirs. L'échec et le désinvestissement scolaires des enfants des milieux plus défavorisés ne serait donc pas à attribuer à un déficit intellectuel, mais plutôt à des difficultés d'intégration dans le milieu scolaire dont les orientations de base et le mode de communication linguistique leurs sont étrangers. Dans cette perspective, Bernstein met en avant deux formes d'usage du langage. Le langage formel (code élaboré), caractéristique des classes moyennes et supérieures, facilite l'élaboration verbale des intentions subjectives et permet donc d'avoir une attitude réflexive sur ses propres conduites et d'avoir accès à des concepts hiérarchisés qui organisent et expliquent les expériences de la vie. La deuxième forme de langage est le langage

commun (code restreint), caractéristique des classes ouvrières, dans lequel le locuteur est limité statutairement lorsqu'il veut répondre à une série de stimulations diverses. Pour répondre à un énoncé formel, l'enfant issu de milieu populaire va devoir le traduire dans une structure linguistique plus simplifiée et plus personnelle. Lorsque cette transition lui paraît insurmontable, il peut aussi abandonner.

Ainsi, selon Bernstein, les formes du langage dépendent de caractéristiques culturelles et individuelles et conditionnent la vie scolaire et professionnelle. Certaines cultures familiales seront plus proches de la culture scolaire et donc plus propices à la réussite. En fonction du milieu, de la culture d'appartenance, les élèves ne seront pas égaux face aux savoirs (de Léonardis, 2007 ; Coslin, 2002, 94).

Ces théories psychologiques et sociologiques de l'échec scolaire, très déterministes et fatalistes, vont être remises en question et critiquées par de nombreux spécialistes.

• Critiques et dépassement des théories psychopathologiques et sociologiques

La définition et la compréhension du phénomène « échec scolaire » se sont beaucoup transformées au cours du temps : comme nous l'avons vu, cette notion est d'abord appréhendée comme résultant de facteurs personnels. On parle alors de « déficit individuel », de symptôme, de difficulté de l'enfant. Ce modèle, très déterministe, met ainsi principalement l'accent sur ce qui manque ou ce qui fait défaut. Cette perspective empêche au final de prendre en compte la place du sujet et son rôle actif dans la construction de ses expériences.

Concernant certaines études sociologiques, même si elles ont l'intérêt d'avoir mis en lien l'origine sociale et la réussite scolaire, elles ne permettent pas d'expliquer la réussite d'enfants ou d'adolescents issus de milieux populaires. Qu'en est-il des sujets qui, à origine sociale identique, réussissent pour certains et échouent pour d'autres ? En dépassant les théories psychanalytiques et les théories de la reproduction et du handicap socioculturel, Charlot et *al.* (1992), tentent de répondre à ce questionnement. Ces auteurs stipulent que ces modèles mettent de côté trois dimensions importantes : celle de la singularité, celle du sens et celle du savoir. Il faut, selon eux, prendre en compte « les situations dans lesquelles les élèves se trouvent à un moment de leur histoire scolaire, les activités et les conduites de ces élèves, les discours qu'ils tiennent ». Il est primordial de prendre en considération l'expérience propre du sujet et le sens qu'il lui accorde puisqu'un même élément de l'environnement n'aura pas la même influence sur tous les individus : l'environnement social « ne peut exercer une « influence » qu'au travers des sens personnels que

chacun se construit à partir des significations sociales et des données objectives » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, 17).

Dès les années 70, des travaux vont alors se développer sur le rôle de l'école elle-même, dans la genèse de l'échec scolaire. Ses fonctions sociales et son fonctionnement interne vont être pris en considération et articulés aux caractéristiques propres de l'élève et à ses représentations de l'école pour expliquer la réussite ou l'échec de certains élèves.

• La sociologie de l'expérience scolaire

Dubet (1991) a tenté de se démarquer de la sociologie classique (thèses de la reproduction et du handicap socio-culturel) en développant un modèle fondé sur la sociologie de l'expérience scolaire. Par sa théorie, il propose de prendre en compte la capacité d'initiative des individus et leurs actions résultant des représentations, des objectifs, des normes et des valeurs de chacun. Pour ce faire, il a questionné et observé des élèves dans l'objectif de décrire et de comprendre leur expérience de l'école et la nature des relations qui se nouent en son sein (avec les professeurs ou autres adultes). La sociologie de l'expérience sociale vise ainsi « à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité » (Dubet, 1994, 105). L'expérience scolaire repose alors sur l'interaction entre la subjectivité de l'acteur (son point de vue) et l'objectivité du système. De fait, Dubet (1994) tente de tenir compte des transformations historiques qui ont affecté les rapports des acteurs sociaux aux institutions. En ce sens, l'école n'est pas seulement « inégalitaire » mais elle produit surtout des trajectoires différentes et des sujets différents (Dubet & Martuccelli, 1996). Selon cet auteur, l'expérience scolaire se compose de trois dimensions correspondant aux exigences auxquelles l'élève doit répondre : la formation d'un projet en termes d'utilité, une exigence d'intégration sociale et la formation d'une subjectivité. Elle ne se résume donc pas uniquement aux apprentissages purement scolaires.

Ce recours à l'histoire nous a permis de mettre en avant que la réalité de l'échec scolaire est apparue bien avant l'émergence et la conceptualisation de cette notion dans le champ théorique de l'éducation scolaire. Comment ce concept est-il appréhendé par la suite par les chercheurs ? et comment est-on passé de la notion d'échec scolaire à celle de décrochage ?

1.2.2. L'échec scolaire : constats objectivables ou expressions subjectives d'une réalité sociale ?

Le rappel historique sur l'échec scolaire nous a permis de rappeler que ce concept est apparu dans les années 60, suite à une nouvelle réalité sociale en lien avec l'école : massification de l'enseignement, allongement de la période scolaire, démocratisation de l'école -entrée dans le secondaire d'enfants de milieux populaires- (Belhandouz, 2004 ; Lahire, 1993 cité par Esterle-Hédibel, 2003). Avant de définir les concepts de décrochage et de démobilitation scolaire qui ont actuellement remplacé celui d'échec scolaire dans l'ensemble des travaux internationaux, il paraît important de définir ce que recouvre cette notion.

L'échec scolaire est difficile à définir de manière univoque. Les chercheurs sont toutefois unanimes sur le fait que c'est notamment à travers divers indicateurs (objectifs) qu'il est possible de l'appréhender. Selon Best (1997), un élève est en échec lorsque l'on peut observer un retard scolaire, une orientation défavorable ou une sortie du système scolaire sans diplôme. Le niveau de connaissance des élèves, pris en considération par des évaluations nationales, rendent également compte d'éventuels retards ou échecs. Rivière (1991, 46) met quant à lui en avant le caractère inobservable de l'« échec scolaire ». Il le définit comme un concept qui ne se voit pas, invisible mais, dans la même perspective que les approches précédentes, cet auteur montre qu'il est possible de prouver son existence par des indicateurs : « ce seront donc des situations d'échec que nous analyserons et non l'échec lui-même » (Rivière, 1991, 46). L'auteur retiendra deux types de définition. L'une s'appuie sur un versant cognitif : « il y a échec scolaire lorsque l'on n'atteint pas les objectifs d'acquisition des connaissances préalablement fixés par l'institution ou l'enseignant ». L'autre s'appuie davantage sur un versant contextuel : « l'échec scolaire est la situation de l'enfant qui est inadapté à son environnement, à sa classe, qui vit une situation d'exclusion ou de conflit » (Rivière, 1991, 46). L'échec scolaire, dans ces définitions relève ainsi d'un constat, d'un état rendu possible par des faits objectifs : l'élève n'apprend pas et se trouve en situation de retard scolaire.

Charlot (1997) va opérer une « lecture en positif » de la réalité scolaire et sociale et va donner en ce sens une définition de l'échec scolaire en cherchant, au-delà des difficultés de l'élève lui-même, ce que l'école n'a pas su lui transmettre. Charlot (1997) affirme que l'échec scolaire n'existe pas ; il existe cependant des élèves en échec, des situations d'échec. Ainsi selon cet auteur, « l'échec scolaire » est d'abord l'expression d'un rapport social avant d'être un fait objectivable. Les phénomènes d'échec sont certes bien réels, mais il n'existe pas d'objet « échec scolaire ». L'échec peut se traduire comme un écart entre élèves, cursus, établissements; ce sont des différences de positions évaluées en termes de notes, d'années de retard, de place dans le

curus scolaire. Ainsi, selon Charlot (1997), « l'échec scolaire n'est pas un « fait » que « l'expérience » permettrait de constater ». L'expression « échec scolaire » est une certaine façon de « mettre en mots l'expérience, le vécu et la pratique, et par là même une certaine façon de découper, d'interpréter et de catégoriser le monde social ». La question de l'échec scolaire est donc avant tout la question du sens de l'école pour l'enfant.

Finalement, il est difficile de trouver dans la littérature une définition bien établie et stable de l'échec scolaire, chaque époque et chaque courant ayant sa propre définition de ce concept. Cependant, le positionnement de Charlot recentre bien sur l'enfant, en tant que sujet, sur ce qui fait sens pour lui. Il apporte un point important par rapport aux précédentes théories trop mécanistes, centrées sur la production de notes, l'évaluation, l'acquisition de connaissances et l'inadaptation scolaire.

La notion d'« échec scolaire » a par la suite évolué vers celle de « décrochage scolaire ». La littérature et les différentes théories ne s'accordent pas pour déterminer les causes de cette évolution. Ce passage est-il inhérent à l'évolution de la société et est-il « l'expression d'une avancée épistémologique (...) pour rendre sensible une réalité » (notamment la massification de l'école) (Belhandouz, 2004, 3) ? La notion de décrochage fait-elle référence à une représentation plus large et réversible de l'échec scolaire ? Au-delà de l'idée « d'un constat, d'un état sur lequel on revient difficilement » (pour définir l'échec scolaire), le décrochage ferait référence ici à une perturbation dans la scolarité « normale et continue » pour laquelle il est possible de remédier (Moyen & Brassard, 2011). Ou bien a-t-on substitué au terme d'échec scolaire celui de décrochage scolaire seulement par glissement sémantique ?

Nous verrons que même si le concept de décrochage scolaire a évolué et recouvre un grand nombre de définitions et de théories, certaines continuent, comme pour l'échec scolaire, à cristalliser les difficultés sur l'élève.

1.3. D'une approche restreinte à l'idée d'un processus complexe du décrochage scolaire

Ce sont les chercheurs anglo-saxons et québécois qui abordent principalement cette problématique de l'éloignement des jeunes face à la scolarité sous le terme de « décrochage scolaire » (Potvin & Fortin, 2008 ; Langevin, 1999 ; Bloch & Gerde, 1998 ; Janosz, Leblanc & Boulerice, 1998). La préoccupation du décrochage est plus ancienne dans les pays anglo-saxons et

a fait l'objet d'un grand nombre d'études. Elle devient d'actualité en France seulement dans les années 90, suite à l'appel d'offre interministériel proposé sur la déscolarisation.

L'ensemble des chercheurs francophones s'accorde à reconnaître la problématique du décrochage comme complexe et multidimensionnelle rendant ce concept difficile à appréhender (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2012 ; Blaya, 2010 ; Potvin & Fortin, 2008 ; Janosz & *al.*, 2000). En effet, il n'existe pas une cause ou une conséquence associée au décrochage scolaire. Abordé par certains comme une finalité, il est également considéré par d'autres comme un processus en continu. Les diverses manifestations qu'il regroupe font cependant de ce terme un concept « fourre-tout ». En effet, se rapporte-t-il à un manque d'assiduité, à l'arrêt de la scolarité ou à des comportements perturbateurs ? Fait-il allusion uniquement aux élèves qui sont sortis du système scolaire ou peut-on décrocher en étant physiquement présents en classe ? Nous tenterons de faire un état des lieux des multiples définitions de cette notion aux contours mal définis pour en appréhender les enjeux et les aspects contradictoires.

• Le décrochage comme une finalité

Initialement appréhendé par des chercheurs canadiens dans les années 70, le décrochage scolaire se caractérise généralement par l'arrêt d'un cursus sans diplôme (Pain, 2010). Plus précisément, au Québec, un élève est considéré comme décrocheur s'il a quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires, et ne fréquente pas un établissement ou n'y est pas retourné pour en compléter les exigences avant l'âge de 22 ans (Lacroix & Potvin, 2009 ; Ministère de L'Éducation, 2003 ; Janosz, Leblanc & Boulerice, 1998). Les chercheurs québécois associent donc fortement le décrochage scolaire à l'abandon définitif de la scolarité (Lessard, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, Joly & 2007 ; Janosz, 2000). Dans cette lignée, les études se fixent deux types d'objectifs : mettre à jour les facteurs de risque du décrochage scolaire, et ses conséquences à plus ou moins long terme. Concernant le premier questionnement, les auteurs s'accordent à reconnaître les facteurs individuels, familiaux et scolaires comme des facteurs de risque principaux du décrochage (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2012; Lacroix & Potvin, 2009 ; Lessard & *al.*, 2007 ; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006 ; Marcotte, Cournoyer, Gagné & Bélanger, 2005 ; Janosz, 2000). Concernant la deuxième problématique, les chercheurs associent fortement le décrochage aux problèmes comportementaux et psychologiques tels que la dépression, l'anxiété, le rejet social, l'agressivité, *etc.*, mais également à certains problèmes économiques relatifs aux difficultés d'insertion professionnelle (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2012 ; Potvin & Fortin, 2008 ; Janosz & *al.*, 2000 ; Fortin &

Picard, 1999 ; Janosz & Le Blanc, 1996). Ce n'est que récemment que le terme de décrochage a fait son apparition en France. Les chercheurs initient leurs recherches en se référant à la même définition de base du décrochage. Le Ministère de l'éducation nationale le définit en effet en termes de « processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme ».

Le décrochage scolaire peut donc avoir une acception restreinte et renvoyer à l'arrêt prématuré des études. Cependant, comme le pose Glasman (2003, 10), « est-il vraiment légitime de ne s'intéresser qu'à ceux qui sont hors des murs de l'école alors qu'en son sein certains sont déjà amplement démobilisés ? ».

• Le décrochage : des situations diverses

Le décrochage scolaire recouvre des situations diverses. Les études ont ainsi en commun d'admettre qu'il n'existe pas un seul type de décrocheur (ou un groupe homogène) mais différents types, selon les caractéristiques personnelles des sujets, leur situation, leur trajectoire et leur histoire singulière (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006 ; Blaya & Hayden, 2003 ; Delvaux, 2000 ; Janosz, 2000 ; Langevin, 1994). Cette perspective étend la définition du décrochage : les décrocheurs ne se situent plus seulement à l'extérieur de l'école après une rupture brutale avec l'institution scolaire, mais également à l'intérieur. Elle permet ainsi de replacer le problème à l'intérieur de l'institution, au cœur de l'école.

Dans cette perspective, Langevin (1994) puis Zay (2005, cité par Hugon, 2010) différencient deux types de décrocheurs. D'un côté, les élèves qui quittent brutalement l'école avant même d'avoir obtenu un diplôme sont appelés les décrocheurs actifs (les « *drop-out* »). L'absentéisme semble être la manifestation ultime de ce type de décrochage. D'un autre côté, les élèves qui se désengagent progressivement, sans que l'on ne s'en rende compte sont qualifiés de « décrocheurs passifs » (les « *drop-in* »). Tout en étant présents en classe et au sein de l'établissement, ces élèves ne s'impliquent plus dans leur cursus scolaire. Ils manifestent ainsi des signes de désintérêt, d'ennui, d'apathie et/ou parfois des comportements qualifiés de violents (Zay, 2005, cité par Hugon, 2010). D'autres chercheurs parlent encore de « décrocheurs de l'intérieur », de « décrocheurs sur place » (Vergne, 2010 ; Glasman, 2003 ; Bautier, Terrail, Branca-Rosoff & *al.*, 2002, cités par Esterle-Hédibel, 2006) ou encore d'« élèves transparents » (Esterle-Hédibel, 2007). Selon Vergne (2010, 8), « ce type de décrocheur est bien présent au sein du système éducatif, mais présent physiquement il est mentalement absent ou ailleurs ». Dans cette perspective et dans l'objectif de mettre en place des interventions différentielles, des chercheurs

québécois ont quant à eux identifié, analysé puis validé différents profils de décrocheurs selon diverses caractéristiques, à savoir selon les problèmes personnels et comportementaux, les difficultés d'apprentissage, le rapport et le sens attribués à l'école et/ou l'engagement face à la scolarité des adolescents (Potvin & Fortin, 2008 ; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006 ; Janosz, 2000).

De ce fait, si pour certains chercheurs le décrocheur est absent de façon visible et active, pour d'autres, il est dans un état de passivité, alors qu'il est présent dans la classe. Ces approches du décrochage scolaire rendent compte du résultat mais ne tiennent cependant pas compte du processus en jeu, à l'origine de ce phénomène.

• Le décrochage scolaire comme un processus à long terme

La revue de littérature scientifique montre que le concept de décrochage scolaire est principalement appréhendé comme une finalité, voire une fatalité. Une minorité d'études aborde cependant le décrochage en termes de processus. Dans cette lignée, il renvoie à une accumulation de phénomènes susceptibles de perturber et de déstabiliser l'élève dans sa scolarité (Pain, 2010). Plusieurs définitions intégrant cette logique de « processus continu » viennent alors compléter les acceptions restreintes du décrochage, pensé uniquement comme une sortie de l'école, sans qualification ou sans diplôme. Pour Delcourt (1989), le décrochage scolaire correspond ainsi à « un processus progressif de désintérêt pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire ». Guigue (1998, 29) le définit à son tour comme « un processus plus ou moins long (de sortie du système scolaire) qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution ». Delcourt (1989) met davantage l'accent sur la succession d'étapes et de situations personnelles dans les divers milieux de vie de l'élève (outre l'école) qui conduisent au décrochage, alors que Guigue (1998) fait plutôt référence aux diverses manifestations du décrochage au sein de l'institution scolaire, qui souvent invisibles, peuvent se traduire par l'ennui, le désintérêt, la démotivation, la démobilisation et déboucher, dans les cas les plus extrêmes, à une rupture explicite : le décrochage scolaire. Dans cette perspective, d'autres chercheurs ont défini le décrochage comme un processus graduel et dynamique de désengagement allant d'un désinvestissement des tâches scolaires ou d'une incapacité à développer un sentiment d'appartenance scolaire jusqu'à l'abandon des études (Finn & Gerber, 2005 ; Tanon & Cordier, 2000). Dans ce processus en étapes, des chercheurs belges rajoutent une dimension plus subjective à cette notion (qui rejoint en ce sens les travaux de l'équipe ESCOL sur l'échec scolaire) : le décrochage scolaire ne s'expliquerait pas seulement par

une baisse significative de rendement mais également par une diminution du sens, de la valeur accordé à l'école (Galand & Hospel, 2011 ; Born & Lafontaine, 2006 ; Poncelet & Born, 2009).

Pour l'ensemble de ces chercheurs, le décrochage scolaire se définit ainsi comme un processus progressif, qui se développe à la suite d'une accumulation de phénomènes internes et externes à l'institution scolaire.

Conclusion : Au regard de l'étendue des études menées sur le sujet du décrochage, nous pourrions conclure que « leurs combinaisons sont aussi nombreuses que le nombre de décrocheurs eux-mêmes » (Fédération Autonome de l'Enseignement, 2012, 3). Les diverses situations que le concept de décrochage scolaire englobe, les nombreuses significations qui le définissent et les multiples terminologies qui lui sont associées, font apparaître cette notion comme un concept flou et mal défini, voire un concept « fourre-tout ». Il peut en effet désigner autant une finalité en ciblant les sortants du système scolaire qu'un processus complexe qui s'inscrit dans une temporalité. Il s'agit également d'un processus plus ou moins long pour lequel il est difficile de signifier explicitement son point de départ et d'achèvement (rupture avec l'école).

Cette revue de littérature, depuis l'apparition de la notion d'échec scolaire jusqu'à celle de décrochage, nous a par ailleurs permis de montrer que, malgré ce changement d'étiquette, les théories se sont principalement centrées sur le fait-même de l'élève - et ses caractéristiques intrinsèques -, cristallisant ce dernier à ses difficultés. En effet, quelles que soient l'époque et la façon de rendre compte de ce phénomène (hétérogénéité des concepts et de modèles explicatifs), les chercheurs ont continué à avoir des modèles qui se centrent exclusivement sur l'élève, le rendant responsable de sa situation. L'échec est individuel, il est « porté » par un élève (problèmes psychologiques, sociaux ou personnels) et n'est donc pas le fait de l'institution. Qu'il soit réduit à un résultat (sortie du système scolaire) ou qu'il désigne un processus malgré tout inscrit dans le temps, les concepts d'échec scolaire et de décrochage ne tiennent pas compte du point de vue de l'élève et donc du sens qu'il attribue à sa scolarité. Cette idée permet pourtant d'aller au-delà d'une vision centrée sur l'élève et de prendre également en considération l'école, son fonctionnement et ce qui y fait défaut. Surtout, elle permet de considérer l'échec comme un rapport et non comme une modalité individuelle.

Charlot (1997) a apporté cette nouvelle vision en adoptant une démarche qui vise à prendre en compte le regard que l'élève instaure à l'école. Selon cet auteur, chacun s'approprie ce que l'école donne, en fonction de son histoire. En ce sens il prend en compte le point de vue de l'élève dans sa vision subjective et singulière.

II. LE RAPPORT A L'ÉCOLE ET LA QUESTION DU SENS

Les adolescents passent la majeure partie de leur temps à l'école au sein de laquelle ils vivent de nombreuses expériences d'écolier. Le temps qui lui est accordé, associé à ces nouvelles expériences, donnent à cette institution un rôle privilégié dans leur développement personnel et social. Leurs attentes vis-à-vis de l'école ne se résument alors pas seulement à l'acquisition de savoirs et de connaissances didactiques mais s'étendent à la préparation à la vie professionnelle, mais aussi aux apprentissages sociaux et personnels. Ainsi, au-delà de l'obligation scolaire que représente la scolarité, nous nous intéressons à la valeur que les élèves accordent à l'école ou au sens que revêt l'école pour eux, et à l'investissement des adolescents dans leur scolarité (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2009). Le rapport que l'élève entretient à l'école et au savoir, le sens qu'il leur accorde va moduler sa motivation, ses intérêts et donc sa mobilisation scolaire. Comment se met alors en place cette représentation de la scolarité ? Est-elle responsable de la démobilité de certains adolescents ?

Se pencher sur la problématique du rapport au savoir et à l'école semble nécessaire si l'on ambitionne de dépasser la perspective adoptée par les chercheurs qui associent l'échec scolaire aux seules caractéristiques personnelles des élèves. En ce sens, l'équipe ESCOL montre que l'échec scolaire, médiatisé par le rapport au savoir et à l'école, n'est pas une particularité mais l'expression d'un rapport social.

Avant de nous intéresser plus spécifiquement à la notion de « valeur accordée à l'école », nous définirons le concept plus large de « rapport à l'école ».

2.1. Le rapport à l'école et au savoir : la prise en compte de la place du sujet

• Deux approches théoriques pour une même notion

Ces dernières années, la problématique de l'échec scolaire a laissé place à la thématique du rapport au savoir. Ce concept met l'accent sur la place du sujet (un sujet singulier et social) et sur son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde. Il regroupe cependant des orientations théoriques différentes : une approche socio-psychologique avec l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) et une approche psychanalytique avec l'équipe du CREF notamment (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000 ; Beillerot, 1997).

L'équipe ESCOL définit le rapport au savoir par l'ensemble des liens qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir. Entrer à l'école, c'est s'initier au métier d'élève, développer, avec plus ou moins de facilité, un certain mode de relation au savoir scolaire : c'est la question fondamentale du rapport au savoir qui est pointée ici. Le rapport au savoir est un processus complexe qui interroge l'ensemble des représentations, des valeurs, des attitudes de l'élève vis-à-vis du savoir, des savoirs, de l'apprentissage, de l'école, des activités scolaires et de soi-même en tant qu'élève (Charlot, 1997). Selon une perspective psychosociale, le sujet est considéré comme le véritable auteur de son propre savoir scolaire qu'il construit, à travers son histoire personnelle, en lien permanent avec sa trajectoire scolaire, son environnement social, notamment ses pairs, et de manière plus spécifique au collège et au lycée, selon les filières dans lesquelles il est engagé. Le rapport au savoir est un processus qui s'élabore tout au long du cursus scolaire et qui est, de façon fondamentale, réinterrogé par l'élève lors des temps forts de sa scolarité, comme ceux des choix d'orientation.

L'avancée majeure de Charlot a constitué à définir deux dimensions du rapport au savoir à l'école, en termes de modes, auxquelles on pourra ajouter une troisième. Le sujet apprenant peut développer un mode de relation au savoir de type *épistémique-utilitaire*, où apprendre c'est acquérir des théories abstraites, réfléchir et penser autrement, acquérir une culture générale, où apprendre permet d'aller plus loin dans les études. Cette dimension renvoie à la question : apprendre, c'est avoir quels types d'activités ? Le second mode de rapport au savoir identifié par Charlot est *identitaire*, où apprendre c'est satisfaire sa curiosité, savoir des choses qui permettent de mieux se connaître, apprendre à vivre. Ce mode renvoie à la question : qui suis-je ?, moi qui apprends, en quoi le fait d'apprendre va me changer et transformer mes relations au monde et aux autres ? Dit autrement : comment le savoir prend sens en référence à l'histoire du sujet ? Depuis une douzaine d'années, l'équipe de recherche du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS) de Toulouse a également investi cette thématique de recherche. Elle a, par exemple, formalisé, au-delà des catégories définies par l'équipe E.S.C.O.L., la modalité externalisée du rapport au savoir, où apprendre c'est s'approprier des choses ennuyeuses, apprendre pour faire plaisir aux parents, sans raison précise, apprendre sous la contrainte, en restant « extérieur » aux contenus de pensée véhiculés par le savoir scolaire (de Léonardis, Capdevielle & Prêteur, 2006 ; 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, Prêteur & Favreau, 2012). « Le savoir n'acquiert réalité et efficacité que s'il est saisi par un sujet pour lequel il prend sens » (de Léonardis, Laterasse et Hermet, 2002, 22). Il s'agit alors, comme le soutient Jellab (2001), d'un rapport subjectif à des contenus objectifs, et plus largement à des pratiques qui le mettent en forme. Ce qui permet à de Léonardis & *al.* de spécifier que « le rapport au savoir apparaît donc

comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte » (2002, 22). Nous voyons donc clairement que ce rapport au savoir met en œuvre, à un moment particulier de l'histoire de l'individu, dans un lieu et un espace particuliers, son rapport au monde, aux autres et à soi comme apprenant (Charlot, 1997).

Pour l'équipe du CREF, la problématique du rapport au savoir est avant tout psychanalytique et accorde la priorité au « désir » du sujet et à ses dimensions conscientes et inconscientes. Les travaux du CREF accordent une attention particulière aux situations d'éducation et de formation dans leur diversité. La prévalence des études de cas, construites à partir d'entretiens et/ou d'observations de situations pédagogiques, traduit une orientation clinique et psychanalytique nettement affirmée (Beillerot., Bouillet., Blanchard-Laville et Mosconi, 1989 ; Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996 ; Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000). Dans ce cadre, Beillerot (1997) définit le rapport au savoir comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Cette définition met l'accent sur les dimensions actives et créatives du sujet, dans la constitution de son rapport au savoir qui s'élabore tout au long de la vie. Il ne s'agit pas de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir, tout en forgeant sa personnalité, constituer sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants pour produire, en fonction de ceux-ci, sa propre façon de comprendre le monde et d'agir sur lui. C'est un processus créateur « qui fait de tout sujet un auteur de savoir ».

Le rapport au savoir d'un sujet est une sorte de condensé de son histoire familiale mais aussi de son histoire sociale. Il a une dimension consciente mais aussi une dimension inconsciente, imaginaire et fantasmatique. La prise en compte de cette dimension inconsciente se démarque donc d'une approche de type sociologique. Beillerot souligne cette double dimension sociale et psychique : le rapport au savoir comme une « disposition intime » qui se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale » (Beillerot, 1989).

La perspective clinique adoptée par Hatchuel (2004) permet d'appréhender de façon spécifique le rapport au savoir de lycéens engagés dans des groupes de paroles. La mise en place de ces groupes de paroles centrés sur les difficultés d'apprentissage répond à un double objectif : ils offrent aux élèves un espace d'élaboration et permettent aux enseignants une meilleure prise en compte des émotions mises en jeu par la confrontation au savoir.

• La singularité du sujet dans son rapport à l'école et au savoir

Il a pu être reproché à certaines théories analysant l'échec et le décrochage scolaire, de ne pas tenir compte du sens que les activités scolaires revêtent pour les élèves apprenants. D'un point de vue théorique, la prise en compte du rapport que l'élève entretient avec l'école et le savoir va permettre de ne plus se centrer seulement sur l'influence du milieu socio-économique et culturel du milieu d'appartenance, mais sur la singularité des sujets en tant qu'acteurs. Dans cette perspective, il est primordial d'identifier et de prendre en considération les processus qui structurent les histoires et les situations scolaires des élèves. De fait, ces questions de sens, de valeurs, de représentations et de singularité permettront de comprendre certains cas paradoxaux de réussite scolaire : les enfants issus de milieux « défavorisés » qui réussissent malgré tout à l'école, et inversement, les enfants qui échouent alors qu'ils proviennent d'un milieu social aisé (Charlot, 1992).

Il faut différencier le rapport au savoir du rapport à l'école. Pour Charlot et *al.* (1992) « le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». Ces auteurs identifient trois formes de rapport au savoir, à partir de discours de collégiens.

Le rapport à l'école est quant à lui spécifié en tant que « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Le rapport à l'école concerne donc le rapport aux autres élèves, aux professeurs, le rapport aux différentes situations qui peut exister au sein de l'établissement mais aussi au rapport à l'école en tant que telle (le lieu). Il se différencie du rapport au savoir puisqu'il a un sens plus global, plus large : il dépasse la sphère scolaire.

Le rapport à l'école est propre au sujet ; l'élève l'élaborera selon ses logiques singulières, selon ce qui fait sens pour lui : il découlera du débat entre le sujet lui-même et ses expériences. L'environnement social, culturel et scolaire ne peut exercer une influence qu'au travers du sens personnel que chacun se construit à partir des significations sociales et des données objectives. La scolarité d'un élève est par conséquent une histoire singulière, marquée par des rencontres, des situations, des événements, heureux ou malheureux. Cependant, n'est événement que ce qui fait sens pour le sujet (Charlot & *al.*, 1992). Ce sens attribué aux situations contribue ainsi à la structuration de l'identité personnelle, sociale et scolaire de l'élève. Pour donner sens à son expérience, chaque élève, pris dans une certaine logique institutionnelle, va déployer son propre rapport à l'école, liaison singulière entre lui-même et le système éducatif (de Leonardis, 2004). Par

conséquent, le sens se construit, il n'est pas donné d'avance. Il s'élabore à partir d'une situation, d'une interaction ou d'une relation mais également à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations (Perrenoud, 1994). La culture familiale influence donc grandement le sens que l'élève accorde à l'école. En d'autres termes, le sens n'échappe pas aux différences culturelles et aux inégalités sociales (Perrenoud, 1994, 162).

Nous pouvons conclure cette partie sur l'aspect singulier et unique du rapport à l'école de chaque élève, même s'il s'enracine dans une histoire familiale et s'élabore progressivement tout au long de l'expérience scolaire et sociale. Il dépend de l'expérience propre du sujet, du sens qu'il accorde à sa scolarité et à l'école (en tant que domaine d'activités, milieu de vie), et sera ainsi une variable importante de la (dé)mobilisation scolaire. C'est en effet en fonction de ce rapport à la scolarité que va se jouer « la mobilisation des élèves à s'investir dans les activités que l'école leur propose, que se constitue les désirs, les attentes, des systèmes de valeurs portant sur ce qui vaut ou non d'être appris » (Rochex, 1995, 135). Même singulières et propres à chaque élève, nous pouvons nous demander quelles sont de façon générale les attentes de l'élève à l'égard de l'école et quelles significations il va lui accorder ? Qu'est-ce qui incite un élève à vouloir réussir à l'école et qu'est-ce qui l'en empêche ?

2.2. Valorisation de l'école : quel rôle dans le processus de mobilisation scolaire ?

Nous nous intéresserons dans cette partie à une dimension de la manifestation du rapport à l'école : la valeur accordée à l'école. Nous interroger sur cette notion nous permettra de mieux appréhender le sens subjectif que prend l'école pour les adolescents. Nous nous questionnerons également sur ses retombées dans la scolarité des jeunes.

2.2.1. La valeur accordée à l'école

La notion de « valeur accordée à l'école » est une notion peu mobilisée dans les travaux actuels. Elle renvoie au fait, pour un sujet, de reconnaître le rôle de l'école comme important dans la réalisation de ses objectifs (de Léonardis, Prêteur & Levesque, 2006). En d'autres termes, elle correspond aux buts que se fixent l'élève et l'utilité de l'école pour les atteindre (Levesque, 2001). De manière générale, les objectifs visés par les personnes affectent leurs performances, notamment grâce à l'intérêt qui leur est porté, aux stratégies déployées et à la persévérance dont elles vont faire preuve pour les atteindre (Ford, 1984 cité par Filisetti, Wentzel & Dépret, 2006). En effet, d'après certaines théories cognitives de la motivation, l'élément le plus important de la

motivation serait la valeur ou l'importance que l'individu porte aux différentes situations dans lesquelles il est impliqué (Viau, 1994 cité par Levesque ; Vallerand & Thill, 1993). Brewin, en 1987, (cité par Thill, 1993, 392) définit la valeur en termes de « préférences des personnes pour certains objets-buts », c'est-à-dire « des objectifs ou des états que les personnes cherchent à atteindre ». Ces théories démontrent qu'un comportement « est déterminé par la combinaison de la valeur du but que la personne s'efforce d'atteindre et de l'expectation de voir ce comportement produire le résultat recherché » (Thill, 1993, 362).

La valeur est ainsi de l'ordre de l'aspiration, du désir, de la représentation, elle renvoie à un idéal vers lequel on souhaiterait tendre. A la différence des conduites effectives, la valeur n'est donc pas toujours appréhendable de façon visible. C'est cependant souvent elle qui va orienter les conduites. La question du sens est alors ici mise au centre des recherches. Selon Charlot (1999), le sens est produit par « une mise en relation, à l'intérieur d'un système ou dans les rapports avec les autres ». La notion de valeur accordée à l'école pose ainsi la question de la signification de l'école et du coût psychologique de l'investissement scolaire pour chaque adolescent (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2009). Chaque adolescent se fixe des buts scolaires et/ou sociaux car l'école ne représente pas la même valeur globale et les mêmes intérêts prioritaires pour chaque jeune. C'est en fonction de ces intérêts et de ces buts hiérarchisés que l'élève va évaluer ses actes et ses résultats et donner du sens à l'école. Quel sens subjectif les élèves attribuent-ils au savoir et aux valeurs véhiculés par l'école ? Que représente pour eux le fait d'aller au collège et d'y apprendre des choses ?

2.2.2. Quel sens chaque élève donne-t-il à l'école ?

D'un point de vue méthodologique, poser la question du sens revient à adopter une « lecture en positif » de la réalité sociale et scolaire, en se refusant d'interpréter immédiatement cette réalité en termes de manques, de lacunes, ou de "handicaps" (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Nous relevons généralement quatre significations que les élèves attribuent à l'école qui représentent quatre processus principaux de mobilisation scolaire, comme nous le verrons. Ces valeurs sont les plus répandues dans les travaux portant sur la valeur accordée à l'école et la mobilisation scolaire (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2006 ; Laterrasse, 2002 ; Rochex, 1995 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Ces auteurs définissent la valeur accordée à l'école à travers les valeurs scolaires (qui se divisent en deux processus), les valeurs sociales et la recherche de conformité aux attentes des adultes. Plus précisément, les valeurs scolaires correspondent à la reconnaissance accordée à l'école pour sa fonction de transmission de savoirs pour le présent et pour la vie

future. Elles désignent la mobilisation du jeune surtout pour apprendre et acquérir de nouvelles connaissances : le savoir tient une place centrale (Charlot & *al.*, 1992, 62). L'école est donc principalement définie comme lieu de formation et est reconnue pour sa valeur cognitive et culturelle dans l'ici et le maintenant : on parle alors du goût « du savoir pour le savoir ». Les buts scolaires que se fixe le sujet sont alors par exemple : « enrichir mes connaissances, me perfectionner, apprendre de nouvelles choses, avoir des résultats qui permettent de choisir un métier que j'aime et accéder à des études supérieures » (Safont-Mottay & *al.*, 2010, 25). Charlot (1992) et Rochex (1995) définissent de façon identique la valeur accordée à l'école selon les valeurs scolaires mais distinguent cette catégorie en deux processus de mobilisation scolaire. Ils différencient l'école comme fonction de préparation à l'insertion professionnelle (pour la vie future) et l'école comme culture, comme savoir (pour le moment présent). Les auteurs différencient ainsi les élèves qui désirent s'instruire et approfondir leurs connaissances, des élèves qui veulent aller le plus loin possible dans leurs études en pensant à leur avenir. Les valeurs sociales attendues par les élèves correspondent quant à elles à la recherche de contact avec le groupe de pairs : « l'école c'est l'endroit où l'on se fait des copains » (Charlot & *al.*, 1992, 70). Les élèves attendent ainsi de l'école des buts de sociabilité : « être avec des amis, être en relation avec le sexe opposé, m'amuser » (Safont-Mottay & *al.*, 2010, 25). La dernière dimension généralement prise en compte dans les travaux se rapporte aux buts relevant d'une recherche de conformité aux attentes des adultes vis-à-vis de la réussite en classe et de la désirabilité sociale : « avoir de bonnes notes pour que parents et professeurs soient fiers de moi, montrer que je ne suis pas bête, faire plaisir à mes parents » (Safont-Mottay & *al.*, 2010, 25). Pour résumer, selon ces auteurs, les élèves se mobilisent dans leur scolarité :

- parce qu'ils ont envie d'apprendre, pour acquérir le maximum de connaissances (valeur scolaire) ;
- parce que l'école apparaît comme la voie vers un bon métier, pour réussir dans leur vie (valeur scolaire, utilitarisme) ;
- pour faire des rencontres, pour avoir des amis (valeur sociale) ;
- pour satisfaire famille et professeurs (recherche de conformité aux attentes des adultes).

D'autres chercheurs se sont penchés sur le sens que certains élèves donnent à l'école et qui pourrait conduire, *a contrario*, à leur démobilité. Ils ont, de fait, élargi ces questions de représentation de l'école en lui associant des valeurs plus externalisées et plus instrumentales. Selon Laterrasse (2002), certains élèves ont une conception de l'apprendre tournée vers le

« travail » et donc la contrainte (« apprendre c'est travailler »). Le travail est ici davantage défini par des tâches, des formes d'organisation, des règles collectives plutôt qu'en termes d'acquisition de savoirs et de compétences. Dans la même perspective, Esterle-Edibel (2011) parle d'« imbrication » : la scolarité est vécue comme une série de contraintes, de tâches scolaires imposées auxquelles l'élève est obligé de se conformer. Le rapport au savoir n'a donc pas de sens, de valeur en lui-même. Cette chercheuse évoque également l'utilisation « pragmatique » du système scolaire, qui selon elle, est le rapport au savoir le plus courant. Ici, l'élève travaille dans l'unique but d'avoir des notes et de passer en classe supérieure. De la même façon, il n'a pas accès au plaisir d'apprendre et de comprendre.

D'autres élèves n'attribueront aucun ou très peu de sens à l'école (si ce n'est celui d'être avec ses amis). Charlot (1992) parle de non-mobilisation scolaire des élèves (ne pas aimer l'école, ne pas travailler, ne pas aimer les enseignements...). Cette notion est aussi associée aux enseignants (« enseignent mal, ne s'intéressent pas aux élèves, expliquent mal... »). Les élèves peuvent également n'attribuer aucun sens à l'école soit parce que seule la vie active fait sens pour eux, soit parce qu'ils sont totalement démobilisés à cause de difficultés connexes à leur scolarité (Charlot, 1992).

En raison de la massification au niveau scolaire (Périer, 2004 ; Terrail, 1997) et des tensions actuelles qui traversent la société, l'institution scolaire n'est plus, pour de nombreux adolescents, et notamment ceux issus de milieux populaires, garante de l'avenir, ni synonyme d'excellence. Quelles sont alors les particularités de l'acquisition des savoirs scolaires chez les enfants issus de ces milieux ? Etant donné ce contexte, quel sens vont-ils attribuer à l'école ? Et quelles en seront les conséquences ?

2.2.3. S'interroger sur le sens construit par les élèves issus de milieux « défavorisés »

En prenant appui sur les bilans de savoirs réalisés auprès d'élèves issus de milieux défavorisés, Charlot écrit : « L'école dont ces jeunes nous parlent ici n'est pas l'institution officielle, celle où ils sont élèves, à côté d'autres élèves et face aux professeurs, mais le lieu de vie, en partie souterrain et interstitiel, où ils retrouvent chaque jour les copains et où ils sont, précisément, plus soucieux d'avoir des amis que d'être en conformité avec les normes de l'institution officielle » (Charlot, 2001, 38). Espace de socialisation, institution préparant à la vie professionnelle ou simple lieu contraignant, l'école ne semble plus reconnue et appréciée pour sa

fonction de formation et de transmission du savoir. Comment expliquer le rapport à l'école et au savoir de ces adolescents ? Est-il applicable à l'ensemble de ces jeunes ?

Charlot (1992) et Rochex (1995, 1998) se sont attachés à décrire les caractéristiques du rapport à l'école chez les collégiens issus de milieux populaires qu'ils qualifient de « nouveaux lycéens/collégiens ». Si pour certains, elle est vécue comme une chance et fait l'objet d'un fort investissement, pour d'autres, elle ne représente qu'une obligation, un lieu sans attrait et une expérience éprouvante (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010 ; 2012).

Beaucoup d'adolescents issus de quartiers populaires n'attribuent que peu de sens à l'école. Elle ne sera pas vécue comme une chance d'étendre ses connaissances, par l'envie d'apprendre mais comme une obligation de se rendre dans un lieu qui n'offre plus comme attrait que le plaisir d'y retrouver ses amis. Les élèves n'ont pas alors accès à l'intérêt de l'école : il s'agit d'une sorte d'incompréhension pour les familles populaires quant à la finalité de cette dernière. Elles ne voient pas l'utilité immédiate : il s'agit de l'acquisition d'un savoir théorique en vue d'une mise en pratique différée. Etant donné leurs conditions de vie précaires et fragiles, elles privilégient en effet un savoir immédiatement utile, avec des effets visibles dans un délai proche. Par ailleurs, ces familles ne disposent pas, comme les familles plus aisées, des moyens de mettre en évidence la réalité et l'intérêt des connaissances enseignées (à travers des voyages, des lectures, des sorties...).

Par conséquent, alors que certains perçoivent le collège comme un instrument de prédiction d'une réussite ou d'une insertion professionnelle satisfaisante, d'autres, touchés par le contexte économique, social et politique (précarité, chômage, pression sociale sur le niveau de qualification à atteindre pour accéder à l'emploi...) associent l'école à l'échec et à l'exclusion. La représentation et la prise de conscience de cette réalité font que, même si ces élèves ont de bons résultats, leur possibilité de réussite s'avère limitée. Cette situation risque d'entraîner chez ces adolescents un désintérêt et une démobilitation au niveau de leur scolarité. Selon Charlot (1992), ces jeunes dits « en difficulté » finissent donc par accorder à l'école une valeur uniquement sociale, en laissant totalement de côté les valeurs relatives à l'apprendre et au savoir. Ils sont mobilisés sur les rencontres, les pairs, le présent et donc sur une logique qui ne relève pas de la logique scolaire (Charlot & *al.*, 1992).

Cette vision de certains « nouveaux lycéens » pour l'école n'est pas généralisable à tous. En effet, pour d'autres élèves, le collège sera vécu comme un moyen, une chance de s'en sortir. Ces élèves sont souvent ceux qui réussissent le plus. Certes, ils ont davantage d'obstacles à franchir étant donné l'écart entre la culture familiale et la culture scolaire. Ogbu (1978) parle de «

désavantage scolaire » : désavantage au niveau des programmes, des filières ou des attentes des enseignants. Charlot (1992) met en évidence le « rapport utilitaire » que ces adolescents ont de l'école. Il s'agit d'un rapport stratégique au réseau scolaire : « on apprend de moins en moins pour maîtriser un savoir valorisé en tant que tel et de plus en plus pour satisfaire aux exigences de la sélection » (Perrenoud, 1994, 69). Ces élèves accordent donc un intérêt à l'école mais pour plus tard, pour réussir dans leur vie professionnelle. Certains ont en effet la volonté d'échapper à la reproduction de l'histoire familiale et de s'ouvrir à un avenir différent de celui de leurs parents. Ils sont d'ailleurs souvent « poussés » par leur famille pour sortir de leur statut social. La scolarité trouve donc du sens dans leur envie de se battre contre le destin qui les attend.

Le sens que les adolescents issus de milieux sociaux défavorisés accordent à l'école et au savoir est ainsi généralement « utilitariste » ou « stratégique » : l'expérience scolaire n'est pas reconnue comme une expérience de découverte ou d'appropriation de contenus (Périer, 2004). C'est une expérience vécue comme un passage obligé pour accéder à un « meilleur avenir », pour accéder à un travail et à une « vie normale » (Charlot, 2001). De ce fait, le rapport au savoir est non-objectivé, n'ayant pas de sens et de valeur en lui-même. Le travail intellectuel consiste par exemple seulement à réaliser des tâches données par les enseignants (Laterrasse, 2002). L'école et ses activités ne sont pas investies pour elles-mêmes mais pour ce qu'elles représentent dans le futur (que me permettra-t-elle de faire dans ma vie ?) et dans le but de ne pas reproduire l'héritage familial. Accorder un sens purement pratique à l'école peut donc aussi avoir des effets négatifs. L'élève va avoir des difficultés à s'inscrire dans des activités d'apprentissage (le savoir n'ayant pas de valeur objective ni de vérité). Il peut alors s'instaurer au final un réel refus d'apprendre et donc une démobilité scolaire.

Nous nous interrogeons justement à présent sur l'influence de ces différentes significations données à l'école sur la scolarité et sur l'investissement dans les tâches scolaires.

2.2.4. Valeur accordée à l'école : de « bons » et de « mauvais » élèves

Plusieurs auteurs établissent un lien entre la valeur accordée à la scolarité et la réussite et/ou l'échec des élèves (Merle & Piquée, 2006 ; Safont & *al.*, 2006 ; Rochex, 1995). Sans pour autant méconnaître l'importance de la scolarité pour leur vie future et pour leur insertion socio-professionnelle, les « bons élèves » se sont construits des « raisons » d'être à l'école pour ce qu'ils y apprennent, donnent sens aux contenus et aux activités d'apprentissage « pour leur valeur cognitive et culturelle ici et maintenant » (Rochex, 1995, 134). Ainsi, « le fait de pouvoir donner du sens à ce qui s'apprend à l'école va être mobilisateur. Si un enfant peu mobilisé à l'école y

découvre, malgré tout, des choses qui l'intéressent, y acquiert des compétences, y réussit, il peut avoir envie de continuer à apprendre, construire de nouveaux projets de vie, restructurer son identité et son rapport à l'école » (Charlot & *al.*, 1992, 27). Au contraire, les élèves en difficulté ne donnent du sens à leur scolarité, aux apprentissages et aux disciplines scolaires que « pour plus tard », pour avoir un bon métier. Le sens de l'école se réduit ainsi à une course d'obstacles à franchir pour pouvoir « réussir » dans la vie, pour être inséré professionnellement : le rapport à l'école est perçu comme une obligation. Les difficultés que ces élèves rencontrent pourraient ainsi être expliquées par le fait de voir l'école seulement d'un point de vue pratique : cette attitude enferme ces jeunes dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet pas d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir. Généralement, ces adolescents sont également conscients de la fermeture des perspectives d'avenir sur le marché du travail, ce qui fait que, même s'ils ont de bons résultats, leur possibilité de réussite s'avère limitée. Ce contexte entraîne un désintérêt et une démobilité de la part de ces élèves pour le travail scolaire et une absence d'esprit de compétition. Goupil et Pelchat (2007) mettent également l'accent sur l'influence négative d'une vision purement utilitariste, voire instrumentale de l'école. Ces auteurs ont cependant une vision plus large de la notion d'utilitarisme - que celle de Charlot (1992) et Rochex (1995) - puisqu'elle dépasse la sphère scolaire et les attentes futures (avoir un bon métier). Selon ces auteurs, les élèves visant l'acquisition de compétences et de connaissances s'engagent davantage dans leurs études que ceux cherchant plutôt « la reconnaissance sociale, l'obtention de bonnes notes ou de récompenses » (Goupil & Pelchat, 2007, 9).

Deux études réalisées en 2004 et 2006 au sein du laboratoire PDPS (Psychologie du Développement et Processus de Socialisation) spécifient certaines relations entre mobilisation scolaire et valeurs scolaires, définies par Rochex. Les résultats de l'étude de Safont-Mottay et al. (2006) explorant les liens entre la signification apportée à la scolarité, la mobilisation scolaire et les expériences montrent que la reconnaissance de valeurs scolaires (qui regroupe le fait d'apprendre pour acquérir un maximum de connaissances mais aussi pour avoir un bon métier plus tard) est corrélée significativement à la mobilisation scolaire. De même, Prêteur, Constans et Féchant (2004) observent que les élèves qui ont de bons résultats scolaires sont ceux qui adhèrent aux valeurs et aux attentes scolaires, qui se mobilisent pour s'approprier les savoirs mais sont également ceux qui se projettent dans l'avenir, qui ont des attentes importantes au niveau professionnel. Les élèves qui se démobilitent ne sont donc pas ceux qui ont une vision de l'école purement utilitariste (pour leur vie future) mais ceux qui ont un itinéraire scolaire irrégulier et le sentiment de ne pas être soutenu par les professeurs et les parents. La recherche montre

finalement que ces élèves envisagent, en conséquence, l'arrêt de leurs études ou une orientation vers une filière professionnelle.

L'étude de Safont et *al.* (2006), réalisée auprès d'élèves issus de contextes défavorisés, souligne par ailleurs un lien significatif entre les valeurs sociales et la mobilisation scolaire, mettant de fait en avant l'influence positive qu'ont les valeurs accordées à l'école lorsqu'elles sont orientées vers la socialisation. Dans ses travaux, Wentzel (1989, 1993 cité par Filisetti, Wentzel & Dépret, 2006) montrent également que les élèves qui poursuivent des buts sociaux sont ceux qui réussissent le plus en classe (qui obtiennent les meilleurs notes).

Pour conclure, l'ensemble des travaux a mis en évidence l'importance de la valeur accordée à l'école dans la compréhension de la mobilisation scolaire et de l'engagement du sujet dans sa scolarité. Cependant, pour certains auteurs dont Rochex (1995), les « mauvais » élèves sont ceux qui ne semblent voir l'école que par intérêt et ne s'intéressent pas à ce qu'elle pourrait leur apporter de plus personnel. Pour d'autres, les élèves échouent parce qu'ils ne se sentent pas soutenus et finissent donc par abandonner leur cursus (Prêteur et *al.*, 2004). Tous s'accordent à considérer que les « bons » élèves sont les adolescents qui désirent s'instruire et approfondir leurs connaissances.

Nous pouvons cependant relativiser ces conclusions. En effet, chaque sujet n'accorde pas la même signification à la réussite et à l'échec. Dans la scolarité chaque jeune a des niveaux d'aspiration différents, ce qui influence leur mobilisation. Ainsi, chacun interprétera un succès objectivement égal de façon différente : certains pourront être satisfaits, d'autres seront déçus (Bariaud & Bourcet, 1998 cité par Levesque, 2001). Cela dépend donc de la valeur que le sujet accorde à la tâche à accomplir, mais également de l'évaluation que l'élève se fait de lui-même dans le domaine scolaire. En effet, bon nombre d'auteurs (Levesque, 2001 ; Marsh & Yeung, 1999 ; Harter, 1998 ; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995 ; Pelham & Swann, 1989) ont montré que le soi est influencé par plusieurs domaines de vie ou évaluations spécifiques, qui influencent plus ou moins l'estime de soi globale des sujets.

Conclusion : Dans ce chapitre ciblé sur le rapport à l'école et au savoir et sur la valeur accordée à l'école, nous avons situé la question du sens au centre de nos propos. Nous questionnons la façon dont l'élève se représente ce que lui offre l'école. Cette démarche vise à prendre en compte le regard que l'élève porte sur l'école, son point de vue et sa vision subjective et singulière. Cette valeur accordée à l'école est essentielle pour appréhender un versant de la mobilisation/démobilisation scolaire de l'élève. En effet, dans la même perspective que Charlot,

Bautier et Rochex (1992) et Prêteur *et al.* (2004), nous construisons une conceptualisation des phénomènes de mobilisation scolaire sur les significations et les valeurs que les élèves accordent au savoir et plus largement à l'école. L'acte d'apprendre et les représentations que le sujet entretient sur l'école revêtent des significations et des valeurs très variées en fonction des histoires et expériences singulières de l'élève, ayant des conséquences inégales sur la mobilisation scolaire (Charlot, 1999).

III. LA MOBILISATION/DEMOBILISATION SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE

« Mobilisation » et « démobilitation » scolaires sont des notions assez récentes dans la littérature et peu reconnues. Il nous semble toutefois nécessaire de nous pencher sur ces processus dans la mesure où la démobilitation peut être conçue comme une « étape » annonciatrice du décrochage scolaire. En effet, alors que les chercheurs travaillant sur le décrochage scolaire s'intéressent généralement au phénomène une fois que celui-ci s'est produit (processus en aval), il semble important de s'interroger sur ce qui se passe en amont, afin de donner une dimension dynamique et continue à ce phénomène, et de revaloriser la part active du sujet.

Nous nous attacherons dans un premier temps à décrire la notion de mobilisation scolaire selon une approche socio-constructiviste en la différenciant de celle de motivation, principalement introduit dans le cadre du courant socio-cognitif. Dans un deuxième temps, nous verrons qu'il convient de conceptualiser la notion de mobilisation scolaire en prenant en considération aussi bien les comportements objectifs, expressions de la mobilisation, que ces déterminants singuliers et subjectifs relatifs aux représentations scolaires de l'élève. Enfin, en lien avec le concept de décrochage, nous nous interrogerons sur la démobilitation scolaire des adolescents et sur ses manifestations.

3.1. Motivation et mobilisation : distinction conceptuelle

Il est utile de distinguer la mobilisation de la motivation. Ces deux notions sont proches et touchent à la concentration dans l'effort et l'énergie déployée pour atteindre des buts, des objectifs. Cependant, la mobilisation fait référence aux théories interactionnistes considérant que les conduites sont principalement dirigées par des facteurs issus du milieu social alors que la motivation, propre au courant socio-cognitif, est le fruit de l'interaction des individus entre eux, mettant en jeu les caractéristiques intrinsèques de chacun.

Généralement, les études sur la motivation ont cherché à investiguer le versant cognitif de l'engagement dans la scolarité. Dans cette perspective, la motivation désigne l'ensemble des forces et des motifs qui incite l'individu à agir de telle ou telle manière : il existe à la source de la motivation un stimulus qui entraîne une réponse (loi du renforcement). Le courant béhavioriste définit alors la motivation comme « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance » (Lieury & Fenouillet, 1997, 1-2). Viau (1997, 7) étudie la motivation plus spécifiquement en contexte scolaire et la définit comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son « environnement » et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1997, 7). On comprend alors que la motivation est influencée par le propre jugement de l'élève sur ses compétences et par les conditions dans lesquelles il apprend, et que les facteurs comportementaux sont présentés comme des indicateurs de cette motivation. Viau (1997) développe en effet une approche socio-cognitive de la motivation et s'inscrit dans le concept d'un déterminisme réciproque entre l'environnement, les comportements et les caractéristiques individuelles (Briançon, 2011). Ces théories de la motivation réfèrent en effet principalement à une dynamique comportementale : la motivation est le moteur des comportements, la source d'énergie qui pousse l'élève à accomplir une activité. La motivation est en ce sens comprise comme une simple stimulation à agir.

Les processus de mobilisation insistent quant à eux sur une dynamique interne et mettent l'accent sur l'implication active du sujet, sur l'aspect dynamique et corporel de la mise en mouvement. Se mobiliser c'est « se mettre en mouvement » (dynamique interne), alors que la motivation désigne le fait d'être motivé pour quelqu'un ou quelque chose (de l'extérieur) (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1991, 21). La mobilisation scolaire apparaît ainsi enracinée dans l'histoire du sujet et a toutes les chances d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieure, qui sera en conséquence plus ponctuelle. Le concept de mobilisation renvoie par ailleurs à deux autres notions : celle de ressources et celle de mobiles. Se mobiliser revient à « mettre des ressources en mouvement. Se mobiliser, c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource.» (Charlot, 1997, 62). Mais se mobiliser, s'est aussi s'engager dans une activité parce qu'on est porté par des mobiles, parce qu'on a de « bonnes raisons » de le faire. Ces raisons sont pensées, analysées et élaborées selon des désirs, des représentations singulières, des significations particulières. C'est ce qui différencie également la mobilisation de la motivation intrinsèque, qui renvoie à la notion de but : faire une activité pour le simple plaisir de la faire et pour l'intérêt qu'elle procure. Au final, pour Charlot (op. cit.), l'enfant se mobilise dans une

activité lorsqu'il s'y investit, fait usage de soi comme d'une ressource, est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur. Cependant, être mobilisé sur l'école n'est pas une condition suffisante pour obtenir des résultats satisfaisants (Bautier & Rochex, 1998). Des élèves en difficulté peuvent en effet soutenir que l'école est importante pour eux et qu'il est décisif d'avoir de bons résultats ; ils lui accordent donc de la valeur sans pour autant réussir. Ce qui s'avère essentiel à la réussite scolaire c'est d'être mobilisé à l'école, c'est-à-dire être mobilisé dans une activité intellectuelle, sur des apprentissages concrets, travailler, avoir de bons résultats.

Les processus de mobilisation mettent donc l'accent sur l'implication active du sujet. Ce qui oriente son rapport au savoir ou à l'école, n'est pas seulement une réponse aux attentes et aux exigences parentales, mais relève d'un véritable mouvement de personnalisation. Le terme de mobilisation sous-tend donc une histoire de goût (Charlot & *al.*, 1991) et renvoie au sujet dans ce qu'il a de singulier. Les deux termes de motivation et de mobilisation font par conséquent référence à deux conceptions différentes du sujet. Pour résumer, Briancon (2011, 32) définit le concept de mobilisation scolaire selon quatre idées clefs : « celle de mobile (conscient ou non), celle de mobilisation personnelle des ressources (cognitives et affectives), celle de mise en mouvement (psychique et corporelle) et enfin, celle de manifestation, d'expression de l'engagement dans l'activité ».

Dans le contexte scolaire, comment opérationnaliser et conceptualiser de façon scientifique cette notion de mobilisation scolaire ?

3.2. Les versants objectifs et subjectifs de la mobilisation scolaire

La revue de littérature précédente nous a permis de définir la mobilisation scolaire comme une activité essentiellement interne, se traduisant par des relations et des processus plus que par des entités stables. Dans cette perspective, il est nécessaire de s'interroger sur la façon dont les chercheurs en psychologie opérationnalisent ce phénomène.

Les chercheurs s'intéressant à la mobilisation scolaire se basent généralement sur des caractéristiques objectives de la scolarité de l'élève, facilement appréhendables d'un point de vue méthodologique et reflétant largement l'implication du jeune dans le travail scolaire. Dans des études menées sur la mobilisation scolaire des élèves, des chercheurs conceptualisent alors dans un premier temps la mobilisation scolaire à travers des indicateurs spécifiques, que ce soit en classe (concentration, tâches effectuées, participation...), à la maison (faire ses devoirs, étudier ses

leçons) ou qui renvoient au parcours scolaire de l'élève de façon générale (redoublement, absentéisme, notes) (Merle & Piquée, 2006 ; Safont & *al.*, 2006 ; Prêteur, Constans & Féchant, 2004).

Cependant, comme l'élaborent ces auteurs, il est important de ne pas réduire la mobilisation scolaire à ses seules manifestations visibles. En effet, au-delà de ces caractéristiques objectives liées aux activités et aux tâches scolaires, la mobilisation scolaire fait également intervenir les caractéristiques subjectives appréhendées par la manière dont l'élève, porteur d'une histoire, se pense, y compris de façon inconsciente (identifications, projections...) comme apprenant et conçoit les savoirs et leurs finalités. D'autres questions porteront alors notamment sur les représentations que l'adolescent se fait de son cursus scolaire et sur la valeur qu'il accorde aux activités scolaires. En effet, la mobilisation est conçue « comme une activité essentiellement interne par laquelle le sujet donne sens à son expérience » (Prêteur, Constans & Féchant, 2004). De ce sens dépend la mobilisation scolaire des élèves et leur engagement dans leur scolarité (Charlot, 1997 ; Rochex, 1995, 2002). C'est une manifestation du rapport au savoir qu'entretient l'adolescent au collège (Prêteur, Constans & Féchant, 2004). Dans la mesure où l'école et les apprentissages ont du sens pour l'élève, ce dernier va s'investir dans sa scolarité. Comme nous l'avons décrit, cet investissement se manifestera alors de façon générale par un travail fourni aussi bien à l'école qu'à la maison, un approfondissement du travail scolaire, un sentiment de plaisir à aller en cours, à réaliser certains travaux scolaires et à apprendre de nouvelles choses... Cependant, ce qui est essentiel, c'est la représentation que les élèves possèdent et décrivent de ce travail fourni, en situation : il faut questionner le sens. Pour respecter cette subjectivité et singularité du sujet, le groupe ESCOL a choisi de donner la parole à l'élève : « la parole à ceux qui sont engagés dans les situations et les pratiques (...) tout en sachant que nul n'est transparent à lui-même et que dire sa pratique c'est toujours l'interpréter, la théoriser » (Charlot, 1997, 13-14).

La mobilisation est donc conceptualisée comme un rapport de l'élève aux savoirs, et comme un rapport et en rapport avec les différentes activités et contenus de formation et de la mise en forme scolaire dont elle ne peut être dissociée. Elle est appréhendée à travers le ou les sens et les significations particulières que revêtent pour les élèves tant les travaux, activités, et contenus de formation, que la poursuite des études.

Conclusion : Ainsi, la mobilisation scolaire peut se définir comme un processus qui se réfère explicitement au concept de mobiles, qui rend compte du rapport subjectif de l'élève à l'école et du sens qu'il attribue aux activités et à ses expériences scolaires (Rochex, 1995). Il s'agit également

d'un processus qui met l'accent sur l'implication active du sujet : il mobilise ses ressources pour réaliser des tâches qui ont du sens et de la valeur pour lui (Charlot, 1997). Par rapport à cette définition, comment peut-on appréhender la démobilisation scolaire et ses manifestations ? Nous tenterons notamment de faire un parallèle avec le décrochage scolaire afin de mieux comprendre ses contours théoriques et d'appréhender comment se différencient ces deux concepts. Enfin, nous chercherons comment se manifeste la démobilisation chez les adolescents.

3.3. La démobilisation scolaire comme un processus en amont du décrochage

3.3.1. Éléments de définitions

La démobilisation scolaire est à appréhender en amont du processus de décrochage. Ce dernier peut donc être défini comme l'expression finale d'un processus de démobilisation scolaire. Guignard et Maurelet (2000, 163) la définissent ainsi comme « un diagnostic en amont autour d'un phénomène de refus, de résistance passive de la part des élèves, qui peut parfois être interprété comme un symptôme préliminaire au décrochage ». Ces auteurs donnent en ce sens une perspective temporelle et dynamique à ce concept, la démobilisation étant le signe et le processus annonciateur d'une éventuelle rupture radicale avec l'institution scolaire. Certains chercheurs définissent d'ailleurs le décrochage comme une démobilisation, ou plus précisément un processus de démobilisation scolaire progressif : petit à petit l'élève se désinvestit, renonce aux efforts exigés par les apprentissages, renonce aux examens (Bloch & *al.*, 1998). Dans cette perspective, la démobilisation scolaire est à comprendre comme le signe d'une interrogation, par les adolescents, du sens de la scolarité et de leurs perceptions des attentes et des démarches éducatives (Safont-Mottay, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2006) : « *pourquoi je suis à l'école ? qu'est ce que j'y apprends et en quoi ça m'est et me sera utile ?* ». Elle témoigne alors d'un désintérêt caractérisé par un fléchissement du rendement scolaire, par le dégoût de tout ce qui a trait aux apprentissages et par l'émergence d'un sentiment d'inutilité de l'école. Il en résulte l'ennui et la perte de sens et de valeur accordée aux apprentissages et à l'école en général. En comparaison aux travaux menés sur le décrochage, ceux qui portent sur la démobilisation scolaire sont très peu nombreux. Pour expliquer ce phénomène, les chercheurs se sont principalement tournés vers le milieu familial : la démobilisation scolaire est alors fréquemment expliquée par des altérations au niveau du cadre familial (Lagrange, 2002 cité par Prêteur & *al.*, 2006) et est plus précisément observée dans le climat au sein de la famille, dans l'engagement éducatif parental, dans les relations aux parents

(Marcotte & *al.*, 2005). Costa-Lascoux (2002) définit la démobilisation scolaire comme un « processus cumulatif de ruptures dans la filiation, dans la scolarité et entre la culture familiale et du quartier d'une part et la culture scolaire d'autre part » (Costa-Lascoux, 2002, cité par Prêteur, Constans & Féchant, 2004). Dans sa définition, l'auteur fait ainsi intervenir, elle aussi, l'influence du cadre de vie de l'élève sur son expérience scolaire, et notamment l'influence du milieu familial.

Ainsi, la démobilisation de l'élève correspond au sentiment de distance que l'élève possède vis-à-vis de sa scolarité. Elle est interne, elle est enracinée dans l'histoire du sujet qui est unique et singulière. Cette démobilisation scolaire, ce désintérêt pour l'école en général, peut se manifester de différentes façons.

3.3.2. Différentes formes de démobilisation : de la résistance passive aux comportements a-scolaires

Les difficultés d'apprentissage que les élèves rencontrent peuvent se manifester à travers un profond sentiment d'indignité scolaire et par l'intermédiaire de multiples pratiques d'évitement.

Ceux qui ne portent pas d'intérêt au travail scolaire peuvent développer des attitudes et des résistances « passives ». Ils ont des difficultés à donner une raison d'être à l'école et un sens à ce qu'ils apprennent cependant ils continuent à la fréquenter sérieusement, mais de façon passive et docile. Cette passivité est exprimée de façon indirecte et non verbale, et se manifeste par le refus de travail, l'absentéisme, le repli, l'ennui... L'élève se plaint ainsi, sans raison apparente, du désintérêt de l'école, adopte une attitude négative envers l'école et se dés-implique progressivement de sa scolarité (ne fait plus ses devoirs, n'étudie plus ses leçons, n'écoute plus en classe, multiplie les absences, bavarde, oublie ses affaires...). Périé (2004) parle de « retrait » qui peut prendre la forme d'une apathie et plus largement d'une « absence mentale » de la contrainte pédagogique, pendant un cours (l'élève est présent en classe mais absent par la pensée). Cependant, l'ennui ne suffit pas pour expliquer ce décrochage progressif : il s'accompagne généralement d'une profonde désillusion envers l'institution scolaire. Pour ces élèves, l'école ne joue ni un rôle de reconnaissance, ni un rôle de promotion sociale (Rapport interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation, 2003). Par ailleurs, l'élève utilisera de stratégies de défense pour faire face et échapper au travail scolaire comme par exemple s'avouer incompetent devant la tâche (« j'y comprends rien ») (Perrenoud, 1994). L'incompétence, le désengagement, l'incapacité de comprendre les consignes vont entraîner chez ces adolescents de longs moments d'inactivité (Perrenoud, 1994). D'autres auteurs parlent de « stratégie d'évitement » (Harter, 1992 ; Schunk, 1996 cités par Chouinard, 2002) ou de « stratégie d'auto-handicap » (Leyrit, Oubrayrie-

Roussel & Prêteur, 2010 ; Martinot, 2001). L'élève fournit peu d'effort, au moins de façon visible et repérable, et ce, délibérément. Cette stratégie est susceptible de minimiser l'effet négatif de l'échec sur l'estime de soi et ainsi de préserver une certaine protection de soi à l'égard des autres.

Les adolescents peuvent également développer des résistances « actives » qui s'observent lorsqu'ils expriment ouvertement à une personne d'autorité leur désaccord ou leur insatisfaction. Elle peut se traduire par des attitudes telles que le détournement, la dissipation, la perturbation, la contestation... Perrenoud (1994, 108) donne comme exemple les « contestations ouvertes ». Elles consistent à nier ouvertement l'utilité du travail demandé voire à refuser explicitement de le faire. Ces résistances peuvent parfois aboutir à de la violence (entre élèves ou contre l'enseignant) lorsque la situation devient insupportable pour l'élève. Ceux qui adoptent ces comportements sont la plupart du temps confrontés à de graves ennuis disciplinaires. Souvent ce sont ceux qui n'ont plus rien à perdre et qui mènent une guerre d'usure contre l'institution. Jour après jour, ces différentes formes de résistance vont en effet augmenter les conflits avec les agents de l'institution scolaire. Les sanctions disciplinaires s'accumulent avec en réponse des collégiens qui ne veulent pas céder pour ne pas « perdre la face » devant les autres élèves. Ces conflits aboutissent souvent à des situations de décrochage scolaire.

3.4. Démobilisation scolaire et contexte de scolarisation

Les travaux portant sur la démobilisation scolaire ont davantage repéré ces attitudes et conduites de démobilisation et de résistance dans les collèges issus de milieux populaires comme les collèges de banlieues ou de cités défavorisées, de « zones à risque » ou de ZEP (Zone d'Education Prioritaire) (Millet & Thin, 2005 ; Van Zanten, 2001 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1997). Comment peut-on alors expliquer ces différences au niveau des collèges ? Existe-t-il un « effet établissement » (dû à l'organisation, la structure, l'enseignement) qui favorise la (dé)mobilisation scolaire de ces élèves ?

Les enfants des classes les plus populaires sont amenés à fréquenter des établissements scolaires dans lesquels les taux de réussite sont particulièrement faibles et les taux de redoublement élevés. Les difficultés d'apprentissage sont par ailleurs omniprésentes et les performances scolaires très faibles (Mauger, 2006). On parle de « disqualification scolaire » c'est-à-dire d'un effondrement des résultats qui produit au final une sorte de dépression scolaire. Cette dépression entraîne chez les élèves un manque d'attention, de concentration, et augmente l'absentéisme et les comportements perturbateurs (Mauger, 2006). Quelles sont les causes qui

pourraient expliquer les différences de niveaux entre les collèges et le fait que certains ont un taux de réussite particulièrement faible ?

• « Effets établissements », « effets classes » et « effets enseignants »

Plusieurs auteurs ont montré que l'école, par sa structure, son organisation, son climat influence la mobilisation scolaire des élèves. La taille de l'école, la diversité des sections et des activités proposées, et le fait que la population soit diversifiée ou non sur le plan culturel, ethnique et intellectuel ont des conséquences sur les résultats des élèves (Janosz, 2001). De façon similaire, selon Ndobu et *al.* (2007), l'établissement scolaire peut contribuer au bien-être de l'élève, ou au contraire à l'insatisfaction et au stress.

Nous pouvons ainsi parler d'« effets établissements » et d'« effets enseignants » : si les enseignants ou les écoles sont efficaces, les élèves en profitent et *vice versa*. Une étude de Grisay (1999), en France, montre en effet que les collèges et les lycées les plus socialement favorisés ont toujours une probabilité plus grande d'obtenir de meilleurs résultats que les établissements plus populaires. Ces établissements favorisés réussissent d'autant mieux qu'ils accueillent une population favorisée. Ils sont en effet dégagés de toutes « contraintes extérieures » (par exemple le recrutement social ou la zone d'implantation), ont une meilleure organisation interne et une cohérence dans la politique mise en place (Cousin, 1998). Selon Cousin (1998, 29), ce sont « les collèges les plus dynamiques, qui réussissent à définir collectivement leurs objectifs et à dépasser la division entre tâches éducatives et actions pédagogiques, qui se révèlent les moins sélectifs et qui réussissent à être les plus efficaces ». Le type d'établissement va par ailleurs avoir des conséquences sur l'expérience scolaire des élèves dans le sens où ces derniers s'identifient à l'image de leur établissement. Ainsi, la réputation du collège contribue à la motivation et à l'estime de soi des élèves (Ndobu, & *al.*, 2007).

Une autre conséquence des « effets établissements » s'observe dans le fait que « les meilleurs enseignants » sont tentés d'aller enseigner dans les contextes les plus favorables. Leurs attentes en termes d'acquis scolaires peuvent alors être différentes et s'adapter à la population des élèves de la classe. Or l'attitude des enseignants joue également un rôle majeur dans l'expérience scolaire des élèves : les élèves les plus faibles sont plus sensibles à l'efficacité pédagogique du maître et au contexte éducatif (Bressoux, 1994). Les études ont montré qu'ils réussissent mieux lorsque les adultes valorisent ouvertement la réussite éducative et qu'ils maintiennent des attentes élevées et réalistes à l'égard du rendement des élèves (Janosz, 2001). Les enseignants n'ont en effet pas les mêmes exigences, les mêmes indulgences, les mêmes intentions ni la même rigueur. Ainsi,

certains feront mieux réussir leurs élèves que d'autres. Les enfants et les adolescents de milieu populaire sont par exemple les plus sensibles aux aspects « affectifs » de la relation enseignant-élève. Ces élèves ont besoin d'une ambiance et de relations chaleureuses avec les professeurs pour mieux apprendre et mieux réussir. Ce n'est cependant pas toujours ce qu'il trouve dans beaucoup de collèges « sensibles » (Grisay, 1993, cité par Chauveau, 1995).

Ainsi, dans l'institution éducative, ces interactions de « mauvaise qualité » pouvant devenir « perturbatrices » (Merle 2002), modifient les objectifs poursuivis par les acteurs de l'école, font voir autrement, transforment voire bouleversent les attentes relatives à l'univers scolaire. Le but poursuivi par l'étude de Merle (2002) est de connaître la façon dont l'histoire des élèves est orientée par ceux qui constituent dans leurs écrits des « autrui significatifs ». Dans les corpus constitués de 474 fiches rédigées par des étudiants, le professeur apparaît comme une figure souvent centrale et incontournable du quotidien de la classe. Il leur a été demandé de répondre à deux questions : 1) Racontez un événement marquant de votre scolarité qui vous a incité à travailler une matière ; 2) Racontez un événement marquant de votre scolarité qui vous a incité à ne pas travailler une matière. La disqualification du professeur est présente lorsque l'élève considère que l'incompétence relationnelle de l'enseignant est responsable de ses difficultés scolaires. Cette disqualification relationnelle a, pour les élèves, deux origines principales : des pratiques de découragement de la part de l'enseignant, des sentiments d'injustice scolaire. La mise en évidence de cette expérience scolaire n'est pas nouvelle. Ainsi, pour caractériser leur collègue, les élèves citent particulièrement souvent le mot « décourageant » (Jeantheau & Murat 1998, Jeantheau & Mulliez 2001). D'autres études ont montré que les années passées au collège sont marquées par une démobilité progressive et un désenchantement des élèves (Grisay 1993, 1997 ; Merle 2003a).

Les enseignants et le type d'établissement vont par conséquent influencer la scolarité des élèves. Les différences inter-établissements ne sont cependant qu'un aspect des inégalités constatées. La question de l'hétérogénéité inter-classes émerge dès lors que l'on considère les pratiques pédagogiques et les attentes des enseignants. Il existe en effet un autre dysfonctionnement au niveau de la constitution des classes lorsque celles-ci sont formées selon le niveau des élèves. Elle profite davantage aux élèves forts qu'aux élèves faibles : les classes homogènes de niveau faible progressent beaucoup moins que les classes homogènes de niveau élevé (Duru-Bellat, 2004, cité par Ndobu, et *al.*, 2007, 185).

Ces « effets établissements », « effets enseignants » et « effet classes », ne seront pas sans conséquence sur le comportement des élèves. La sociabilité entre élèves dans les « mauvaises

classes » entraîne effectivement jour après jour des sanctions disciplinaires, une baisse de l'investissement dans le travail scolaire et peut aboutir au final à des décrochages scolaires.

• L'ouverture culturelle offerte par l'établissement

La richesse et le dynamisme de l'environnement culturel proposé par l'établissement dans et hors l'école « conditionnent » également la pratique et la maîtrise des savoirs.

Dans la plupart des cas, les meilleurs collèves vont offrir aux élèves des activités leur permettant de s'épanouir sur le plan social (amitié, compétences sociales...) et personnel (autonomie) telles que des activités sportives, artistiques ou culturelles (voyages, sorties...). Outre leur rôle de socialisation et d'épanouissement, ces activités leur permettent de découvrir leurs habilités et leurs intérêts. Il apparaît en effet que certaines activités participent à l'ajustement scolaire des jeunes : ils sont davantage disponibles pour les apprentissages. Une étude de Mahoney et Cairns (1997, cités par Kindelberger, 2004) arrive même à la conclusion que les activités sportives et artistiques sont associées à la réussite scolaire. Nous pouvons donc penser que certains collèves de banlieues ou de milieux défavorisés, touchés par les problèmes de la crise urbaine, auront moins de moyens pour mettre en place un environnement scolaire propice à la mobilisation et à l'implication de leurs élèves.

Par ailleurs, certains établissements vont impliquer les enfants dans de multiples activités hors de l'école : bibliothèque publique, associations, équipements sociaux et culturels... qui vont les plonger dans un « véritable bain d'activités culturelles (et intellectuelles) » (Chauveau, 1995, 22). Ainsi, ce sont souvent les établissements les plus petits et les plus favorisés qui arriveront à encourager la participation des élèves à ce genre d'activités parascolaires et à permettre un encadrement plus flexible et plus étroit de la part des adultes (Janosz, 2001). Les élèves d'établissements n'offrant pas ces activités auront davantage tendance à se tourner vers le quartier et les pairs et donc vers des activités sans encadrement qui pourront « dévier » à tous moments.

Conclusion Chapitre II : En analysant les différents concepts relatifs à l'éloignement de certains élèves face à leur scolarité, ce deuxième chapitre a permis de situer dans une perspective épistémique, temporelle et géographique deux dimensions principales de notre étude à savoir la (dé)mobilisation et la valeur accordée à l'école. La démobilisation scolaire est appréhendée comme un processus pouvant être annonciateur du décrochage scolaire. Ce processus, qui se réfère explicitement au concept de mobiles, rend compte du rapport subjectif de l'élève à l'école et du sens qu'il attribue aux activités et à ses expériences scolaires (Rochex, 1995). Il met

également l'accent sur l'implication active du sujet : il mobilise ses ressources pour réaliser des tâches qui ont du sens et de la valeur pour lui (Charlot, 1997). La valeur accordée à l'école apparaît quant à elle comme un des registres possibles pour opérationnaliser cette question du sens et de son rôle dans l'expérience scolaire. Chaque adolescent se fixe des buts (épistémiques, sociaux, futurs...) car l'école ne représente pas la même valeur globale et les mêmes intérêts prioritaires pour chacun. C'est en fonction des buts hiérarchisés que l'élève va évaluer ses actes et ses résultats, et organiser ses conduites en conséquence.

Ces définitions s'inscrivent dans une approche psychosociale de la mobilisation scolaire tendant à se démarquer d'une conception déterministe laissant peu de place à la part active du sujet et à la mise en œuvre des processus psychologiques. Cette approche permet en outre d'expliquer les réussites ou les échecs atypiques et paradoxaux, grâce à une lecture en positif de la notion d'expérience scolaire (Charlot & *al.*, 1992).

Nous venons de montrer dans un premier chapitre le rôle crucial des relations aux pairs durant l'adolescence puis, dans un second, le sens et la valeur que les adolescents donnent à l'expérience scolaire. Aussi, nous allons maintenant analyser les différents travaux réalisés sur le rôle des pairs dans l'expérience scolaire : étant donné leur importance et leurs rôles au moment de l'adolescence, exercent-ils des effets sur les résultats scolaires, sur la mobilisation/démobilisation scolaire ?

– CHAPITRE III –

DE L'INFLUENCE DES PAIRS DANS L'EXPERIENCE SCOLAIRE : RICHESSE OU PRESSION DU GROUPE ?

« *On n'apprend pas tout seul !* » (CRESAS, 1987).

Les chercheurs étudiant la démobilisation scolaire ont principalement focalisé leur attention sur l'influence parentale dans la scolarité des enfants et des adolescents. Il est en effet non négligeable de considérer l'influence des pratiques éducatives parentales, et des processus d'engagement, d'implication et d'encadrement des parents dans le suivi de la scolarité des enfants et des adolescents (Bardou, Deslandes, Rousseau, Oubrayrie-Roussel, & Safont-Mottay, 2010 ; Lescarret & *al.*, 1998 ; Deslandes, 1996 ; Kellerhals & Montandon, 1991 ; Miller & Kelley, 1991 ; Cooper, 1989 ; Lautrey, 1980 ; Baumrind, 1971). Cependant, étant donné le rôle et l'importance majeure accordés aux pairs au moment de l'adolescence, les chercheurs (notamment nord-américains) ont aussi cherché à mieux comprendre les relations amicales et leur influence au niveau de la scolarité. Les liens d'amitié - leurs caractéristiques ou leur qualité - et les formes de relations aux pairs influencent-ils la réussite des élèves, leur persévérance, leur rendement scolaire ? Par quels processus ces différentes facettes de la vie sociale des adolescents vont-elles faciliter ou, au contraire, compliquer voire empêcher leur mobilisation scolaire ?

Afin de répondre à ces questionnements, nous considèrerons les différents travaux réalisés sur le sujet. Un grand nombre de chercheurs ayant travaillé sur une large population de collégiens ou de lycéens ont pu démontrer l'importance du groupe de pairs dans la réussite et l'adaptation scolaire. D'autres s'interrogent quant à l'influence défavorable des pairs sur la mobilisation scolaire, que ce soit au niveau du sens attribué à l'école, ou bien au niveau du rendement scolaire et des comportements en classe. En nous éloignant d'une conception dichotomique de l'influence des pairs sur la scolarité, classiquement retenue dans la littérature (rôle positif *versus* rôle négatif), nous présenterons les travaux selon trois principales dimensions caractérisant la vie sociale des adolescents : les caractéristiques du groupe de pairs, la qualité de la relation et la place de l'adolescent au sein du groupe.

I. INFLUENCE DES CARACTERISTIQUES DU GROUPE DE PAIRS SUR LA SCOLARITE DE L'ADOLESCENT

Dans cette première partie nous verrons que la mobilisation de l'adolescent dans sa scolarité est fonction des valeurs du groupe de pairs (attentes et aspirations), de sa composition (relations intimistes ou groupales, filles ou garçons) et du milieu social dans lequel s'orientent les liens amicaux (intérieur ou extérieur de l'école).

1.1. Quand le sens attribué à l'école est fonction des valeurs et des attentes du groupe de pairs

L'élève va vivre son expérience scolaire à travers celle de son groupe de pairs. Pour Galland (1991), l'expérience scolaire des adolescents est en effet d'abord une expérience sociale. C'est en fonction du sens et de la valeur que ses amis accordent à l'école que l'élève va lui-même construire son propre rapport à l'école. Un premier constat concerne donc l'influence de la composition du groupe de pairs et de ses attentes sur la mobilisation scolaire de l'élève, et plus spécifiquement, sur le sens accordé aux apprentissages et à l'implication en classe.

A ce propos, Duru-Bellat (2004) s'interroge sur le rôle du groupe de référence dans les relations interpersonnelles et des normes construites autour de ce groupe par les élèves. Selon elle, la composition sociale du groupe et - plus largement de la classe - détermine un groupe de référence qui influence « l'image de soi et les motivations à réussir, les représentations de l'avenir ou les projets » (Duru-Bellat, 2004, 77). Par leurs aspirations et leurs valeurs, ces groupes vont déterminer comment les élèves doivent se situer dans leurs expériences scolaires. Par exemple, est-ce que réussir et/ou participer en classe est perçu comme positif et valorisant, ou comme quelque chose de ridicule ? Dans la même perspective, Berndt et Keefe (1995) observent que l'amitié en classe influence l'ajustement scolaire des adolescents et leurs comportements en classe : plus les amis sont perçus comme impliqués dans leur scolarité en début d'année, plus ils paraissent investis en fin d'année. Les résultats observés suivent la même logique pour les élèves perçus comme perturbateurs. Michinov (2007) arrive à la même conclusion que les chercheurs cités précédemment, cependant son approche met davantage l'accent sur la part active du sujet. Elle avance l'idée que les enfants et adolescents sélectionnent eux-mêmes préalablement leurs amis en fonction de leurs attitudes et de leurs centres d'intérêts mais également, en fonction de leurs compétences et de leurs aspirations scolaires. Un élève pour qui l'école a de la valeur (d'un point de vue scolaire et pas seulement social) aura plus d'affinité avec un élève qui partage le

même point de vue, et inversement pour un élève qui n'accorde aucune valeur à l'école. En ce sens, soit les amis se poussent et se motivent à réussir grâce à leurs intérêts communs, soit ils se complaisent dans leur désintérêt pour l'école et s'éloignent de plus en plus de leur scolarité.

Pour que les liens d'amitié aient un rôle positif sur la mobilisation scolaire des élèves et sur leurs aspirations scolaires, il est important que le groupe formé soit un « bon » groupe, c'est-à-dire qu'il soit constitué en groupe « ambitieux », autant pour ses résultats scolaires dans le présent que pour sa vie professionnelle future. Plus spécifiquement, il est déterminant que le groupe soit formé de personnes adaptées aux exigences scolaires, motivées, accordant du sens et de la valeur à l'école, aux apprentissages et aux devoirs, mais également de personnes ayant une estime de soi scolaire positive et un sentiment d'appartenance à l'école élevé. Une classe composée d'élèves partageant ces aspirations positives concernant l'école aura davantage tendance à « tirer » les élèves « vers le haut », et notamment les plus en difficulté. Au contraire, l'ambiance de la classe pourra entraîner les élèves « vers le bas » si ces aspirations sont faibles ou inexistantes (Duru-Bellat, 2004 ; Charlot, 1992). Généralement, se produisent dans ces situations des effets négatifs tels que des comportements de chahut qui entraînent jour après jour des « décrochages, des sanctions disciplinaires et une baisse de l'investissement dans le travail scolaire » (Van Zanten, 2001). Dans cette ambiance, même des élèves qui réussissaient en classe et qui avaient plus de facilités peuvent se laisser entraîner par ces élèves et finir par se démobiliser (Charlot & *al.*, 1992). Charlot (1992) et Duru-Bellat (2004) montrent par ailleurs que c'est dans les milieux populaires, au sein desquels la pression du groupe dominant est très forte, que les élèves sont les plus confrontés à ce type de phénomène. Attirés par une ambiance « animée » qui paraît moins ennuyeuse à leurs yeux, ces adolescents vont encore plus s'éloigner des attentes et des exigences institutionnelles.

La motivation et la bonne volonté scolaire d'un élève dépendent par conséquent de l'attitude et des valeurs de ses camarades de classe vis-à-vis de l'école (Duru-Bellat & *al.*, 2004). Il est par ailleurs important pour la mobilisation scolaire des élèves que les pairs ne constituent pas l'une des seules raisons de fréquenter l'école mais seulement une facette complémentaire de l'école, définie de façon concomitante comme lieux d'apprentissage social et d'apprentissage intellectuel (Bouchard & St-Amant, 1993).

1.2. Différences de genre et composition du groupe de pairs : le rapport à la scolarité

De manière générale, nombre de travaux s'accordent à montrer que la plupart des filles sont plus studieuses et bien plus respectueuses des normes scolaires que les garçons. Les études indiquent en effet que les filles obtiennent de meilleurs résultats, redoublent moins que les garçons, ont davantage leur baccalauréat et poursuivent plus dans les études supérieures (Deville, 2007 ; Bouchard & Saint Amant, 1996 ; Duru-Bellat, 1994). Les enseignants attendent d'ailleurs une telle attitude de leur part, ce qui influence davantage de manière positive leur rapport à l'école (Deville, cité par Callu, Jurmand & Vulbeau, 2005, 64). Aussi, Callu et *al.* (2005) mettent en évidence que « les filles adoptent beaucoup moins souvent des comportements anti-scolaires tels que le refus plus ou moins affiché du travail, le chahut voire la violence, et sont souvent jugées « sérieuses », même quand elles ne sont pas bonnes élèves » (Callu et *al.* 2005, 64). Elles semblent accorder plus de temps que les garçons au travail scolaire et montrent un plus grand souci de satisfaire leurs enseignants, autant dans le domaine matériel que dans le domaine intellectuel. Ces comportements adaptés permettent aux filles une meilleure insertion dans le monde scolaire et leur apportent des appréciations plus positives. Les garçons sont au contraire jugés plus désordonnés, plus indisciplinés et plus agressifs. Ils ont des difficultés à accepter l'autorité enseignante, à rester attentifs et concentrés en classe, ils ne travaillent pas beaucoup et constituent au final la majorité des élèves qui redoublent et/ou qui décrochent (Janosz, 2000 ; Lemel, 1999 ; Bouchard & Saint Amant, 1996). Parallèlement, comme souligné dans le premier chapitre consacré aux relations sociales entre pairs, les amitiés des filles sont plus exclusives avec un besoin plus intense de soutien interpersonnel, de sécurité, de confiance réciproque (caractéristiques que les chercheurs jugent essentielles à la mobilisation scolaire). Les amitiés des garçons sont quant à elles davantage tournées vers le groupe (Marcelli, 2007). Ils n'entretiennent pas de relations exclusives avec un ou deux ami(s) mais préfèrent s'identifier à un groupe, qui exerce sur eux une influence maximale. Selon Sand (1997), les garçons n'ont pas autant besoin de parler que les filles, ils veulent surtout « faire ensemble ».

Sur la base de ces différents constats de la période adolescente, des chercheurs ont tenté de faire des liens entre le niveau et l'attitude scolaires, et la conception de l'amitié, selon que l'on soit une fille ou un garçon. Certaines études montrent qu'il existe des différences certaines entre les adolescents, inhérentes principalement aux caractéristiques propres de leur appartenance à chacun des sexes (Mallet, 2003 ; G.R.E.G., 2003 ; Bouchard & Saint Amant, 1996). En ce sens, la

socialisation différenciée des adolescents expliquerait, en partie, la différence observée dans leur rapport à l'école. Dans cette perspective, « il semblerait que les garçons, pour construire leur masculinité et répondre aux attentes sociales envers de futurs hommes, se servent de la féminité comme repoussoir » (GREG, 2003, 17). La distance prise pour l'ensemble des activités « féminines », qu'elles soient d'ordre scolaire ou relationnelle, expliquerait par conséquent leurs difficultés scolaires (GREG, 2003 ; Bouchard & Saint Amant, 1996). Dans cette visée, les comportements d'affirmation, d'autonomie et de compétition sont davantage renforcés chez ces adolescents (Villatte, Léonardis & Prêteur, 2009). Les garçons qui se conforment aux rôles typiques de leur sexe dans les interactions sociales avec leurs pairs se privent en ce sens d'une intimité et d'un soutien émotionnel indispensables à la mobilisation et à la réussite scolaire (Mallet, 2003). Dans ce cadre, Emond, Fortin et Picard (1998) constatent que les décrocheurs, à la différence des décrocheuses, perçoivent moins de soutien de la part de leurs amis. Van Zanten (2001) souligne également que les garçons qui sont plutôt bons élèves ont un modèle de l'amitié proche de celui des filles sur certains points, comme des amitiés plus exclusives et une plus grande importance accordée à la dimension affinitaire. Souvent, ils ont un seul ou quelques amis avec qui ils entretiennent des relations plus intimistes. Les filles qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et qui adoptent des attitudes anti-scolaires ont, quant à elles, une définition de l'amitié et des pratiques amicales proche de celle des garçons : elles accordent une plus grande importance au « groupal » (Van Zanten, 2001). Par ailleurs, elles ne font pas la différence entre les notions de « copines » et d'« amies », ont des amitiés mixtes et ont davantage d'amis dans le quartier.

Il convient toutefois de ne pas réduire ces formes de relations aux pairs à une simple conformité aux stéréotypes de genre, ce qui reviendrait à attribuer un rôle passif aux adolescents dans leur cheminement scolaire et dans la construction de leur rapport aux autres.

1.3. Un lien bidirectionnel entre la « localisation » du groupe et le degré de réussite

Van Zanten (2001), qui a réalisé ses études sur l'amitié et la sociabilité chez les adolescents issus de banlieue, a mis en exergue un lien entre la « localisation » des amis (dans la classe ou à l'extérieur de l'école) et le degré de réussite scolaire. Elle montre, en effet, que les bons élèves ont la plupart de leurs amis dans la classe et que, *a contrario*, les mauvais élèves ont principalement des amis dans le quartier (Van Zanten, 2001, 2000). Le fait d'avoir des amis dans le collège et surtout

dans la classe aide les élèves à rester mobilisés sur leurs études et sur les activités scolaires. En revanche, quand les amitiés sont tournées vers l'extérieur (le quartier), les élèves s'éloignent progressivement des enjeux scolaires et se mobilisent sur d'autres activités. Les amis vers qui ils se tournent sont d'ailleurs souvent des adolescents plus âgés et en rupture scolaire. Ces derniers vont les séparer encore ou un peu plus des attentes et des règles institutionnelles. La chercheuse observe cependant un résultat qui vient relativiser le précédent : il n'existe pas de fortes relations entre les comportements des élèves en classe et le fait d'avoir des amis dans la classe ou à l'extérieur.

Au-delà de l'influence de divers facteurs supplémentaires pouvant sous-tendre cette relation, il semble par conséquent difficile de conclure, à la lumière de ces résultats, à un lien de causalité unilatéral entre la localisation des amis et la réussite scolaire. Nous pouvons cependant imaginer cet impact comme étant bidirectionnel.

Pour certains élèves, notamment ceux scolarisés dans les milieux populaires, la disqualification scolaire produite par les établissements dans lesquels les difficultés d'apprentissage sont omniprésentes et les performances scolaires très faibles, va avoir comme conséquence une fuite des élèves de la situation scolaire. Ils vont alors se tourner vers le quartier en recherchant la protection ou encore la reconnaissance au sein du groupe de pairs que ne leur offre pas l'école. Le capital social ou relationnel acquis dans la rue compense ainsi l'absence de capital scolaire : la reconnaissance par la rue compense la stigmatisation par l'école (Mauger, 2006 ; Millet & Thin, 2005). Par ailleurs, cette valorisation par les pairs augmente au fur et à mesure que « les difficultés d'apprentissage augmentent, que les performances scolaires faiblissent et que l'élève se sent déprécié sur ce terrain-là » (Millet & Thin, 2007, 280). Ainsi, les élèves qui accordent peu de sens à l'école, qui présentent des incertitudes sur leurs valeurs scolaires ou qui ont le sentiment de ne pas être à leur place, se replient sur le quartier, qui joue désormais un rôle de valorisation de soi et de refuge symbolique et rassurant (Millet & Thin, 2007 ; Millet, 2005). Egalement, l'identification au groupe de pairs sera d'autant plus élevée que l'établissement est moins prestigieux. En ce sens, les élèves compensent l'absence de prestige par un renforcement des relations sociales (Ndobo, Fleury-Bahi, Gardair, Jeoffrion, & Deledalle, 2007).

Selon les auteurs cités travaillant sur ce sujet, le contexte incertain de notre société ne permet donc pas aux élèves issus de milieux populaires d'accéder au sens premier des apprentissages c'est-à-dire à l'envie d'apprendre et d'acquérir le maximum de connaissances. Souvent, la culture

familiale, trop différente de la culture scolaire, les éloigne un peu plus de ces valeurs. Lorsque ces adolescents ne trouvent alors plus aucun intérêt à l'école, ils se tournent vers le capital social.

Conclusion : L'ensemble de ces travaux met en exergue l'existence de différences certaines de mobilisation scolaire entre les adolescents, relatives aux caractéristiques propres du groupe d'appartenance. Cette perception tend cependant à évoluer. Il serait en effet réducteur d'attribuer uniquement des facteurs extérieurs et/ou indépendants de la volonté de l'adolescent à sa réussite ou son échec. Dans cette perspective, nous nous questionnons sur le rôle de la qualité de la relation amicale élaborée par l'adolescent sur sa scolarité.

II. VERS UNE LECTURE MULTIDIMENSIONNELLE DE LA QUALITE DES LIENS AMICAUX ET DE SES INFLUENCES

La relation particulière et étroite entre la qualité des liens affectifs au sein de la famille et le bien-être psychologique des enfants et des adolescents s'avère un fait reconnu depuis de nombreuses années, en psychologie du développement (Montandon & Osiek, 1996 ; Maccoby & Martin, 1983). Depuis seulement une vingtaine d'années, de plus en plus de chercheurs se tournent vers les influences extérieures à la famille et évaluent leurs impacts sur le développement socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent (Hartup, 1992 ; Youniss, 1980). Au-delà de la qualité de la relation aux parents, des recherches visent alors à établir des liens entre certaines dimensions de la qualité de la relation aux pairs et la scolarité.

Récemment, l'importance d'une bonne qualité dans les rapports entretenus avec les pairs s'avère reconnue pour appréhender l'adaptation de l'élève à l'ensemble des demandes et exigences de l'institution scolaire, telles que l'efficacité personnelle, l'engagement, le rendement scolaire ou encore l'intérêt envers les apprentissages. Dans les travaux actuels, la qualité de la relation a principalement été opérationnalisée selon le soutien apporté par les amis, la réciprocité, la stabilité et le conflit (Daneault & Royer, 2007 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Emond, Fortin & Picard, 1998 ; Wentzel & Caldwell, 1997 ; Mannoni, 1986). Les chercheurs ont cependant eu recours soit à une lecture unidimensionnelle des liens amicaux, soit à une approche multidimensionnelle, prenant en compte l'ensemble des composantes des relations interpersonnelles.

2.1. Une approche unidimensionnelle des relations entre pairs

La majorité des études adopte une perspective unidimensionnelle de l'amitié : elles se centrent sur les influences d'une seule des caractéristiques et composantes de l'amitié telles que le soutien social, la réciprocité, la stabilité ou les conflits.

Le soutien social - Le soutien social apporté par les amis est une des dimensions les plus étudiées en psychologie et en sociologie. Ce concept fait, dans un premier temps, l'objet d'analyses linéaires dont les conclusions peuvent, à première vue, donner le sentiment de démontrer des évidences. Rosenthal, en 1996, (cité par Prêteur, Constans & Féchant, 2004) fait partie des premiers chercheurs à souligner le rôle et l'importance du support social fourni par les parents mais également par les amis pour aider et inciter l'adolescent à se mobiliser à l'école. Ces relations sociales contribuent en effet à l'ajustement socio-émotionnel et scolaire des élèves (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Rodriguez-Tomé, Jackson et Bariaud (1997) et Claes (2003) ont également mis en exergue le rôle de soutien affectif et émotionnel apporté par les amis : ils prodiguent des conseils, écoutent, rassurent. Ces auteurs soulignent en ce sens une corrélation importante entre le sentiment d'être soutenu par ses amis et le sentiment de bien-être personnel. Ce confort émotionnel offre alors une disponibilité cognitive indispensable à la mobilisation scolaire de l'élève. En classe, ce dernier est ainsi plus disponible pour écouter, se concentrer, réfléchir, participer, interagir... De façon similaire, Sand (1997) souligne le rôle primordial du soutien affectif pour la réussite. Après avoir relevé que l'amitié « peut aussi faire souffrir » si l'on n'a pas d'amis, l'auteure analyse le rapport entre l'absence d'amitié et l'échec scolaire. Selon elle, l'affectivité soutient les capacités intellectuelles : « le cerveau est disponible pour les apprentissages rationnels, à condition que l'affectivité ne soit pas source de difficulté et de problème » (Sand, 1997, 17). Ainsi, une absence d'amitié, un manque d'affectivité peuvent aboutir à un « blocage scolaire ». Deux études réalisées par des chercheurs nord-américains illustrent l'ensemble de ces propos. Dans la première, Emond, Fortin et Picard (1998) soulignent un lien entre le soutien social et le décrochage scolaire chez les adolescents. Ces auteurs ont réalisé une étude sur la base d'un échantillon de 115 jeunes, divisé en deux groupes : le premier groupe était confronté à des difficultés légères d'apprentissage et le deuxième, à de graves difficultés. Les résultats de l'étude mettent en évidence que les jeunes éprouvant des difficultés légères disposent d'un soutien conséquent de la part de leurs pairs. Au contraire, les élèves qui sont en situation de décrochage n'appartiennent pas à un groupe de pairs ou sont exclus par le reste du groupe. La deuxième étude, de Furrer et Skinner (2003), plus récente, a été réalisée auprès de six cents élèves

scolarisés à l'école élémentaire. Ces derniers ont également été interrogés sur leurs relations avec leurs pairs. Les résultats montrent que les élèves qui ont un sentiment d'appartenance élevé au groupe et qui déclarent vivre des expériences relationnelles satisfaisantes - c'est-à-dire qui s'estiment être reconnus, acceptés et soutenus - montrent plus d'intérêt à se rendre à l'école : ils participent davantage en classe et font preuve de plus d'effort et d'attention.

Pour certains chercheurs, la relation entre le soutien reçu par les pairs et la réussite scolaire n'est pas linéaire, mais médiatisée par des mécanismes psychologiques majeurs : l'estime de soi et la motivation, pour les plus cités dans la littérature.

Si le soutien des pairs favorise la réussite scolaire, c'est qu'il conduit également, de façon transversale, à une amélioration de l'estime de soi générale de l'adolescent. En effet, le jugement des pairs (ou l'estime de soi sociale) va influencer l'opinion que l'élève a de lui-même (l'estime de soi générale et scolaire) (Bragard, 1999 ; Bolognini & Prêteur, 1998 ; Harter, 1996). Ainsi, une relation d'amitié positive, c'est-à-dire une relation favorisant l'intimité, des comportements pro sociaux, la confiance, la loyauté, l'affection et le soutien émotionnel, serait associée à une bonne estime de soi (Keefe & Berndt, 1996). Elle amènerait le jeune à mieux se connaître, à construire sa personnalité et à lui renvoyer une image plus positive de lui-même. Par ailleurs, la relation significative entre l'estime de soi de l'élève (scolaire et générale) et ses performances scolaires n'est plus à démontrer (Prêteur & de Léonardis, 2002 ; Levesque, 2001 ; Bragard, 1999) : elle offre une réassurance, une meilleure confiance en ses capacités et en ses compétences. L'estime de soi, renforcée par le soutien des pairs, présente ainsi une valeur motivationnelle déterminante dans la qualité des apprentissages scolaires. Elle valorise les aspirations de l'élève, ses projets et ses compétences.

Enfin, selon Michinov (2004), appartenir à un groupe d'amis favorise en général la motivation et l'intérêt en classe : les pairs vont participer à la réussite scolaire de l'adolescent en augmentant sa motivation, ses attitudes coopératives et sa participation en classe. En ce sens, l'élève se sent soutenu et ose d'avantage s'impliquer dans les activités et les travaux scolaires. Il ressent une plus grande satisfaction à obtenir de bons résultats et à persévérer dans les activités d'apprentissage. L'auteur relève par ailleurs, qu'avoir des amis en classe favorise une meilleure organisation et production dans le travail, notamment grâce à la communication et à l'échange de multiples informations. Les élèves coopèrent, s'entraident, s'écoutent, considèrent le point de vue d'autrui, se motivent et donc développent leurs connaissances et leurs habiletés. Un groupe d'amis qui réalise un travail aura, par exemple, plus de facilité qu'un groupe composé de simples

connaissances puisqu'il coopèrera mieux, aura une coordination plus efficace et une bonne organisation dans son travail (telle que le tour de parole ou la distribution de rôle à chacun) (Michinov, 2004). Ménard (2007) effectue des observations comparables pour des lycéens. Selon l'auteur, la présence et l'aide apportées par les pairs facilitent l'organisation, et en conséquence, l'adaptation et la réussite scolaire. En effet, la réalisation de travaux se fait de manière plus efficace puisque les élèves sont plus motivés, osent davantage participer et coopèrent plus facilement entre eux.

La réciprocité - Outre le soutien social, la réciprocité a été appréhendée comme une caractéristique essentielle dans les relations d'amitié à l'adolescence. A cette période, le développement de la pensée formelle est en effet particulièrement propice à la manifestation des sentiments de réciprocité. Dans une étude longitudinale menée auprès d'enfants scolarisés à l'école maternelle, Daneault et Royer (2007) soulignent clairement que les comportements d'apprentissage et de participation sont liés à la qualité des relations interpersonnelles entre enfants, à l'intérieur de la classe. En se penchant sur les processus qui expliqueraient cette influence, ces chercheurs ont montré que c'est particulièrement la présence de liens d'amitié réciproques qui affecte l'ensemble de ces comportements d'adaptation à l'école. Dans une étude réalisée auprès d'enfants légèrement plus âgés, Wentzel et Caldwell (1997) ont montré de façon similaire l'influence positive d'une relation réciproque sur les performances scolaires. Ces deux études nord-américaines mettent ainsi l'accent sur l'importance d'une affection mutuelle et d'un engagement bilatéral dans une relation d'amitié, pour favoriser la réussite scolaire.

La stabilité - Il semble par ailleurs important de noter qu'une certaine stabilité dans les relations entre pairs est nécessaire pour favoriser la réussite scolaire. Mannoni (1986) met en effet en évidence que les désordres, les difficultés ou les perturbations que pourraient rencontrer des enfants dans leur vie sociale peuvent conduire à l'échec scolaire. Les changements répétés de collège, par exemple (liés au nomadisme ou à des déménagements répétés), obligent le jeune à un réajustement de ses repères et de ses relations. Le fait de rompre en permanence les liens qu'il vient d'établir et de ne pas arriver à avoir de relations stables et sécurisantes avec ses pairs « provoque, en règle générale, une infériorisation des scores que fournit l'élève par rapport à ceux qu'il attendrait dans des conditions de travail plus favorables » (Mannoni, 1986). Dans la même perspective, l'étude longitudinale de Ladd (1990, cité par Roy, Chouinard, Paquin & Aubin, 2006) souligne que les élèves qui ont plusieurs amis et qui maintiennent ces liens tout au long de l'année scolaire ont des attitudes plus favorables envers l'école et un bon rendement scolaire. Enfin, selon

une approche plus psychanalytique, Chan (2008) note qu'un niveau élevé d'instabilité dans les relations aux pairs des adolescents est corrélé significativement à des sentiments dépressifs. Cette observation pourrait expliquer, entre autres, la baisse de résultats de certains élèves ne parvenant pas à établir de relations stables avec leurs pairs.

Les rapports conflictuels - Dans l'objectif de comprendre les problèmes d'apprentissages de certains adolescents décrocheurs, Parent et Paquin (1991, cités par Parent & Paquin, 1994) ont interviewé un groupe de huit élèves. Parmi plusieurs motifs sociaux (mauvaise relation aux enseignants), organisationnels (cours et professeurs peu intéressants) ou personnels (peu d'espoir, pas de projet d'avenir), les élèves expliquent vivre peu de relations ou de « mauvaises » relations avec leurs pairs. Des chercheurs ont tenté d'approfondir plus explicitement quelles attitudes et quels comportements étaient à l'origine de ces « mauvais contacts » avec les pairs. Les résultats mettent en évidence que l'éloignement des jeunes face à la scolarité est accru lorsque le rejet est associé au conflit et à l'agressivité dans le rapport aux autres. Ainsi, selon Wentzel et Asher (1995), les élèves présentant le plus de problèmes scolaires sont ceux qui sont rejetés mais également ceux qui sont au cœur des conflits et surtout, qui en sont acteurs. Ces auteurs parlent d'enfants « agressifs ». Ces derniers manifesteraient peu d'intérêt pour l'école et auraient des comportements en classe non conformes aux attentes scolaires. Dans une étude plus ancienne, Wehlage et Rutter (1986, cité par Fortin & Picard, 1999) observent le statut social, les comportements agressifs et les compétences sociales de 112 adolescents agressifs et rejetés. Les résultats confirment que les comportements agressifs et le rejet sont associés au redoublement scolaire et à l'abandon des études.

2.2. Une lecture multidimensionnelle de la qualité de la relation aux pairs

Généralement, les travaux réalisés sur les relations amicales à l'adolescence partent du présupposé d'une amitié positive et soutenante. En effet, comme la revue de littérature précédente l'illustre, la majorité de ces écrits scientifiques souligne les effets bénéfiques d'une relation de bonne qualité avec les pairs (et plus précisément soutenante, stable ou réciproque) pour l'adaptation sociale, scolaire et future de l'enfant ou de l'adolescent. Certains chercheurs insistent cependant sur l'importance de nuancer les représentations de l'amitié en proposant une lecture multidimensionnelle des relations sociales entre pairs, centrée à la fois sur les dimensions positives et sur les dimensions négatives de l'amitié. C'est dans cette perspective que Parker et

Asher (1993) puis Bukowski, Hoza et Boivin (1994) ont respectivement construit une échelle mesurant la qualité des relations amicales. Pour les deux échelles créées, cette évaluation se fonde de façon concomitante sur plusieurs critères positifs tels que l'aide, l'intimité, la sécurité et la camaraderie et sur une dimension plus négative : le conflit.

Si la nature multidimensionnelle des relations sociales entre pairs a fait l'objet de plusieurs études empiriques outre-Atlantique, les travaux français sur le sujet sont rares. En plus de notre étude (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012, *a-b*), nous avons répertorié une seule recherche étudiant le lien entre la qualité des relations aux pairs et l'attitude envers l'expérience scolaire (Alles-Jardel, Boutry & Schneider, 2002). L'étude d'Allès-Jardel et *al.* (2002) est réalisée auprès d'enfants (de CM1 et CM2), d'origines culturelles différentes (comoriennes et algériennes) et scolarisés dans les quartiers nord de Marseille. Celles d'Hernandez et *al.* (2012, *a-b*) sont menées auprès d'adolescents âgés de 14 à 16 ans scolarisés en ZEP. Par ailleurs, les auteurs se sont focalisés sur les relations dyadiques entre enfants, à l'intérieur du groupe classe pour la première étude, et sur les représentations personnelles des relations groupales pour les deuxièmes. Les résultats mettent en avant que les amitiés de haute qualité (fondées sur la camaraderie, l'aide, la sécurité et l'intimité) sont associées de façon significative à une attitude positive envers l'école. En revanche, l'analyse des résultats de Allès-Jardel et *al.* (2002) ne permet pas de prédire un lien significatif entre le conflit dans les relations amicales et les attitudes envers l'école. La seconde étude met, quant à elle, en évidence un lien significatif entre les orientations extrêmes envers les pairs et la démobilitation scolaire.

Les travaux nord-américains ayant travaillé sur l'influence de la qualité des relations aux pairs se sont quant à eux principalement tournés vers des répercussions d'ordre personnelles et psychopathologiques : l'adaptation émotionnelle (Demir & Urberg, 2004), la solitude et la dépression (Nangle, Erdley, Newman, Mason & Carpenter, 2003), la délinquance et la déviance (Poulin, Dishion & Haas, 1999). Les rares études s'intéressant aux conséquences d'ordre scolaire arrivent à une conclusion semblable à l'étude française citée précédemment : les pairs représentant une importante source d'influence comportementale quotidienne, la qualité des liens amicaux dans la classe vont contribuer, de fait, à la participation et au rendement des élèves (Guay, Boivin & Hodge, 1999 ; Ladd, Birch & Buhs, 1999).

Le point de vue multidimensionnel apporté par ces travaux paraît finalement plus en adéquation avec la complexité des relations amicales. En ce sens, il permet de dépasser une vision souvent « stéréotypée » d'une amitié de bonne qualité et soutenante. En dehors des

démonstrations des aspects bénéfiques de l'amitié, il est en effet important de contrôler en même temps les représentations qu'ont les enfants et les adolescents de leurs relations amicales sur des versants plus négatifs. Un adolescent peut, par exemple, établir avec ses pairs une relation fondée sur l'entraide, la solidarité, l'intimité, *etc.* mais entretenir de façon concomitante des rapports conflictuels avec eux, qui pourraient être néfastes à son implication et sa mobilisation scolaire.

Conclusion : Qu'elle soit appréhendée d'un point de vue unidimensionnel ou multidimensionnel, l'ensemble des travaux converge quant à l'influence de la qualité de la relation sur l'ajustement scolaire, de l'enfance à l'adolescence, de la maternelle au lycée.

Mais c'est également en fonction du statut de l'adolescent au sein de son groupe de pairs, de son intégration, de sa popularité que le jeune va élaborer son rapport à l'école. En ce sens, nous nous demandons si la place que l'adolescent occupe dans son groupe de pairs peut influencer son rapport à l'école et sa mobilisation scolaire.

III. LA PLACE DE L'ADOLESCENT DANS SON GROUPE, DEGRE D'ACCEPTATION ET MOBILISATION SCOLAIRE

Un grand nombre de recherches menées sur les pairs et sur la réussite/échec scolaire a eu recours aux statuts sociométriques et/ou au degré d'acceptation par les pairs comme indice de l'influence des relations amicales.

3.1. Popularité auprès des pairs et (dé)mobilisation scolaire

La popularité fait référence à la position sociale que l'adolescent occupe dans un groupe de pairs ; position constitutive de la représentation des membres du groupe. Le statut social élevé des adolescents « populaires » leur confère de nombreux avantages et privilèges tels que du soutien, des encouragements ou d'autres manifestations positives. Dans ce cadre, Boivin et Béguin (1989) constatent que les enfants populaires ont des perceptions positives d'eux-mêmes dans divers domaines. Les diverses recherches sur le sujet vont alors être nombreuses à mettre en évidence le lien entre l'attitude positive des élèves vis-à-vis de l'école et leur popularité et/ou leur sentiment d'intégration. Gifford-Smith et Brownell (2003) soulignent en effet que les enfants populaires auprès de leurs amis possèdent une bonne estime de soi, présentent plus souvent des comportements pro-sociaux et réussissent bien à l'école. Dans la même perspective, d'autres chercheurs anglo-saxons ont souligné le lien significatif entre la popularité ou l'acceptation par les

pairs et l'amélioration des performances scolaires (Guay & *al.*, 1999 ; Wentzel & Caldwell, 1997). Le fait de se sentir soutenu, apprécié et valorisé par ses amis pousserait ainsi l'élève à davantage s'investir dans sa scolarité

Ce n'est que depuis peu que l'on considère qu'il peut y avoir un lien entre la popularité et une baisse des performances scolaires. Après avoir listé de nombreux risques développementaux associés à la popularité (agressivité, problèmes associés à l'alcool, à la sexualité, difficultés scolaires), Schwartz et *al.* (2006) observent, auprès d'un échantillon de 342 adolescents, qu'une augmentation de la popularité est corrélée à une augmentation d'absences inexplicables durant les heures de classe et à une baisse de la moyenne générale. Ces résultats ne sont cependant valides que pour les adolescents manifestant de façon concomitante des comportements agressifs (Schwartz, Gorman, Nakamoto, & McKay, 2006). Dans certaines situations, mais surtout en fonction du sexe et de la classe d'âge, l'agressivité va de fait être utilisée pour atteindre un but social particulier : un statut élevé dans la structure sociale (Boivin, 2005). Pour Schwartz et *al.* (2006), c'est justement cette condition (l'agressivité associée à la popularité) qui va entraîner un désengagement scolaire de l'élève. Dans cette perspective, les auteurs insistent sur la définition de la popularité : ils ne considèrent pas ce statut social comme un indicateur de l'affection et de la sympathie des pairs pour l'adolescent (caractéristique au contraire de l'acceptation sociale) mais davantage comme une conséquence de son pouvoir sur le groupe.

Par conséquent, en fonction de la définition attribuée au concept de « popularité », des indicateurs utilisés pour le mesurer et des dimensions psychologiques contrôlées dans le modèle, les influences trouvées sur la scolarité de l'élève seront divergentes, voire opposées.

En partant du présupposé que le rejet par les pairs est défavorable pour la réussite scolaire, nous allons voir si les conclusions tirées de la revue de littérature effectuée sur la popularité sont applicables au rejet.

3.2. S'interroger sur le lien entre rejet et scolarité

L'expérience scolaire peut parfois devenir difficile et douloureuse pour l'élève lorsque sa relation aux pairs est elle-même source d'angoisse. Beaucoup de jeunes ont en effet peur des critiques de la classe, de l'impopularité, des conflits avec les camarades, du sentiment d'exclusion... Le fait d'aller à l'école va de fait être associé à de l'angoisse et à du rejet. Ces rapports de sociabilité envahissent alors l'expérience de l'apprendre et empêchent le sujet de se mobiliser sur les savoirs.

Dans ce cadre, de nombreuses recherches - principalement nord-américaines - ont été menées sur l'influence du rejet sur la scolarité. Les résultats ont rapidement confirmé les liens qui existent entre les relations problématiques avec les pairs et, plus spécifiquement les situations de rejet, et divers indices d'inadaptation psychosociale, d'une part, tels que le sentiment de solitude et une faible estime de soi (Claes, 2003), et des signes d'inadaptation scolaire, d'autre part, tels qu'un faible rendement scolaire, des notes peu élevées, une démotivation, des difficultés d'apprentissage et un faible intérêt pour l'école (Hernandez & *al.*, 2012 *a-b*; Guay, Boivin & Hodges, 1999; Wentzel, 1998; Newcomb & Bagwell, 1995; Wentzel & Asher, 1995; Harris & Wiener, 1993; Parker & Asher, 1987). Quant à leurs comportements en classe, ces adolescents « rejetés » sont décrits par leurs pairs et leurs professeurs comme des élèves indisciplinés qui ont des problèmes d'attention (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). D'autres chercheurs ont souligné les conséquences à plus long terme que le rejet pouvait entraîner sur la scolarité : les élèves rejetés par leurs pairs ont plus de risque de redoubler (Coie & *al.*, 1982) et sont confrontés à plus d'absentéisme (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994).

Wentzel et Asher (1995), qui ont davantage travaillé auprès d'enfants, se sont intéressés aux mécanismes psychologiques conduisant à un rejet de l'école par ces élèves exclus. Ces chercheurs ont montré que les enfants rejetés ont plus de difficultés à trouver, à l'école, des partenaires de jeu mais également de travail. Il est alors difficile pour eux d'éprouver du plaisir, de l'intérêt, une motivation à se rendre à l'école et à y réaliser des tâches scolaires. Le rejet par les pairs conduit en effet à l'ennui, à la tristesse et à l'anxiété (Furrer & Skinner, 2003). Sur la base de ces différents constats, les élèves les moins bien acceptés dans la classe et les moins soutenus sont considérés « à risque » : ils auront, à long terme, davantage tendance à connaître des difficultés sur le plan du décrochage scolaire et de la délinquance (Kupersmidt & Coie, 1990; Parker & Asher, 1989). Par exemple, comparativement aux enfants populaires, les enfants rejetés sont sept fois plus susceptibles de redoubler et près de quatre fois plus susceptibles d'abandonner l'école avant la 10^{ème} année (qui correspond à la Troisième en France) (Kupersmidt & Coie, 1990).

Cependant, du point de vue de certains chercheurs, tous les enfants et les adolescents rejetés ne sont pas confrontés à des problèmes d'adaptation scolaire. Dans une étude longitudinale (d'une durée de 7 ans) portant sur des enfants de 11 ans, Kupersmidt et Coie (1990) se sont, entre autres, interrogés sur le lien entre jugement des pairs et adaptation scolaire (à travers les niveaux de compétences en mathématiques et en lecture, et le taux d'absences), en contrôlant par ailleurs certains troubles du comportement tels que l'agressivité. Leurs résultats mettent en avant que seul

le rejet associé à l'agressivité est source de problèmes à l'adolescence. Wentzel & Asher (1995) arrivent à la même conclusion : les enfants rejetés sont plus faibles à l'école seulement s'ils sont également agressifs. Une étude espagnole plus récente vient confirmer ces constats (Lopez, Olaizola, Ferrer & Ochoa, 2006). Ces chercheurs ont comparé des adolescents de 11 à 16 ans sur des variables personnelles, familiales, scolaires et sociales. Un groupe était composé d'adolescents rejetés et agressifs, un autre d'adolescents rejetés et non-agressifs. Au niveau scolaire, les résultats montrent que les « rejetés agressifs » ont une attitude plus négative vis-à-vis de l'école et des apprentissages, et qu'ils ont plus de difficultés scolaires. Par ailleurs, ces enfant ou adolescents rejetés sont finalement pris dans une spirale interactionnelle négative puisque l'on observe également une tendance chez ces sujets rejetés à s'associer aux pairs qui encouragent et renforcent les conduites agressives (Laird, Jordan, Dodge, Pettit & Batles, 2001).

Les travaux sont donc très nombreux à suggérer que les conditions de rejet (associées au non à l'agressivité) entraînent des difficultés de participation, de motivation, augmentent les perceptions négatives de l'école et, au final, contribuent au désengagement de l'élève envers l'école. Il apparaît cependant à travers l'ensemble de ces travaux, que le rejet ou l'isolement social n'ont pas les mêmes conséquences selon les types de comportements que les enfants ou adolescents présentent de façon parallèle (ici, l'agressivité).

Cependant, bien que le rejet par les pairs puisse entraîner une démobilité scolaire, il peut également arriver que ce soit les bons élèves qui sont exclus ou mis à l'écart. En effet, les très bons élèves peuvent dans certains contextes être rejetés (et au contraire les mauvais élèves être populaires auprès de leurs camarades). Mannoni (1986) montre dans la dernière partie de son ouvrage que le « bon » élève, qui arrive à de bonnes performances, doit en « payer le prix ». En effet, il cherche constamment à conquérir, est en compétition et a toujours peur de décevoir son entourage. « Ainsi donc, otages d'une situation affective complexe, ces jeunes risquent de passer à côté de leur enfance ou de leur adolescence, dont ils ne vivent pleinement (trop !) que le versant scolaire » (Mannoni, 1986, 117). Ces jeunes vivent donc en retrait de toutes autres activités, de tous autres centres d'intérêt, se retrouvent isolés des autres et ainsi enfermés « dans la citadelle de leur obsession ». Ils seront alors souvent stigmatisés par les autres élèves dans la catégorie des « intellos » ou des « bouffons ». Dans ce cadre et dans une perspective circulaire, on peut penser que, dans un second temps, cette situation de rejet auprès des pairs renforce d'autant plus leur investissement scolaire et les incite à s'adonner complètement et uniquement à leur travail. Ainsi, Lecomte (2006, 63) explique que les adolescents souffrant de solitude sont en général « très

exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes » et sont souvent « des élèves brillants qui n'ont pas les mêmes centres d'intérêts que le groupe ».

Conclusion : De nombreux travaux ont montré que le statut au sein du groupe et, plus largement, la popularité et l'acceptation par les pairs ainsi que le rejet sont des éléments déterminants pour l'adaptation sociale et scolaire de l'adolescent. Généralement, le rejet par les pairs est associé à la démobilitation et le désintérêt pour l'école, et la popularité à la mobilisation scolaire. Cependant, des études récentes viennent relativiser ces évidences en marquant une nouvelle fois l'intérêt d'avoir recours à une lecture multidimensionnelle de la relation aux pairs. Cette approche permet, en effet, de ne pas se centrer sur une seule variable - positive pour la popularité ou négative pour le rejet - qui ne serait pas représentative de la complexité des formes de relations aux pairs, d'une part, et qui serait, en outre, fondée, dans le cas de la sociométrie, sur l'unique représentation des pairs, d'autre part.

Au-delà du statut social, ces recherches récentes ont généralement observé des troubles extériorisés car visibles et facilement repérables et mesurables. Nous choisissons de nous questionner également sur des formes plus intériorisées de rapport à l'autre : la pression sociale, la recherche de conformité et la peur d'être rejeté. Ces processus pourraient expliquer l'influence de la vie socio-relationnelle des adolescents sur leur mobilisation scolaire, au-delà de la position qu'ils détiennent à l'intérieur d'un groupe.

IV. PAR QUELS PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES LE GROUPE DE PAIRS DEVIENT-IL UN OBSTACLE AUX APPRENTISSAGES ?

Dans cette dernière partie, nous aborderons les stratégies que certains adolescents mettent en place pour faire face, collectivement, à l'institution scolaire, lorsque celle-ci n'a plus d'intérêt et n'est plus synonyme de réussite ou d'ascension professionnelle. Une des issues envisagées par les adolescents est de compenser le manque de reconnaissance par l'école, par la reconnaissance par les pairs. Dans ce cadre, des tensions vont rapidement apparaître entre les logiques adolescentes et les logiques institutionnelles. La prise de distance avec l'institution scolaire s'explique également par des processus qui émergent de ces logiques groupales à l'adolescence : la pression sociale et la recherche de conformité au groupe de pairs. Ces attitudes et comportements, qui donnent une importance cruciale au groupal au dépend de l'identité individuelle, ne sont pas sans conséquence sur la scolarité des adolescents et sur leur mobilisation scolaire.

Nous verrons par ailleurs tout au long de cette argumentation, que les chercheurs abordant les termes de « recherche de conformité », « influence du groupe » ou de « pression sociale » se focalisent généralement sur les adolescents issus et scolarisés en milieux populaires, pour en souligner généralement les aspects négatifs. Nous concluons donc cette dernière partie sur le rôle grandissant de la culture de masse dans les sociabilités juvéniles qui viendrait, de fait, remettre en question cette cartographie morcelée des « cultures jeunes » (Pasquier, 2004), discriminant un peu plus les adolescents issus de milieux populaires.

4.1. Logiques adolescentes versus logiques scolaires

Les adolescents les plus démunis face au capital scolaire vont chercher, en dehors de cet univers disqualifiant, une considération plus accessible et plus immédiate auprès de leur groupe de pairs. Dès lors, vont s'opérer d'importants clivages au sein des établissements (Millet & Thin, 2005 ; Dubet & Martuccelli, 1996). D'un côté « eux », c'est-à-dire les enseignants qui tentent de maintenir dans leur classe un cadre propice au travail. Sont classés également dans ce groupe les « intellos » ou les « bouffons », c'est-à-dire les élèves adoptant des comportements et une attitude conformes aux exigences scolaires (souvent de très bons élèves). De l'autre côté, « nous », les collégiens, ceux qui partagent les mêmes conditions d'existence et qui tendent à partager la même situation scolaire. Grâce à ce groupe et à ses normes et valeurs, l'adolescent cherche à s'autonomiser et à sortir de la dépendance aux parents, ce qui lui confère la reconnaissance des semblables.

Face à ces deux « camps » en compétition, les collégiens sont souvent pris dans les contraintes du groupe de pairs qui imposent de ne pas perdre la face, de « sauver leur honneur » face à ces « autrui » (« eux »). Ces contraintes provoquent souvent des oppositions, des réactions (Millet & Thin, in Mohammed & Mucchielli, 2007 ; Mauger, 2006). Millet et Thin (2005), travaillant auprès d'adolescents issus de milieux populaires, expliquent qu'il existe en effet des tensions entre ces deux groupes, entre la logique scolaire et la logique des groupes de collégiens, entre l'intégration adolescente et les normes scolaires : les amitiés de ces adolescents « prennent souvent des formes contraires aux normes et exigences scolaires dans le domaine langagier, des comportements ou des codes vestimentaires » (Millet & Thin, 2007, 263). Les collégiens doivent en quelque sorte choisir entre les exigences scolaires et les relations au groupe. Lorsque l'on choisit le groupe de pairs, ce dernier va venir former un groupe de solidarité pour faire face collectivement aux menaces des agents de l'institution scolaire. Même si les élèves qui ont fait ce

choix ont conscience des effets négatifs sur leur scolarité, ils n'arrivent pas à rompre l'unité du groupe et à rencontrer sa désapprobation : « l'adhésion à la loi du groupe entre de fait alors en concurrence avec celle de l'institution » (Van Zanten, 2001, 310). Cependant c'est une « solidarité contraignante » parce qu'à force de participer à toutes les « frasques » des autres élèves, l'adolescent s'éloigne petit à petit de l'activité scolaire et le risque de dégradation de la scolarité et des relations aux agents de l'institution scolaire augmente (Millet & Thin, 2007). L'illusion groupale est en effet un mécanisme de défense efficace contre l'angoisse. Cependant, poussée à l'extrême, l'illusion groupale peut être paralysante pour le groupe et dangereuse pour l'extérieur du groupe.

Par quels mécanismes psychologiques le groupe de pairs arrive-t-il à influencer les adolescents au point de les éloigner encore plus de leur scolarité ?

4.2. Pression sociale et capacité à se détacher de la pression des pairs

La pression sociale est une influence sociale exercée par une personne (ou un groupe) sur une autre. Cette influence peut être positive ou négative. Selon Brown et *al.* (1986, cités par Santor, Messervey & Kusumakar, 2000), un adolescent se trouve confronté à une pression des pairs lorsque des jeunes du même âge l'encouragent, voire le contraignent, à faire quelque chose, peu importe si l'adolescent souhaite réellement le faire ou pas. Elle correspond ainsi à une attitude ou une perception subjective de se sentir contraint, sous pression. L'adolescent peut alors être confronté à une pression positive et favorable à la réussite scolaire si cette dernière encourage à valoriser la réussite et à donner un sens positif à l'école (Pelletier, 2004). En revanche, les pressions négatives du groupe de pairs, souvent observées durant la période adolescente, peuvent amener à développer et à maintenir des attitudes et des comportements négatifs envers l'école et le travail scolaire (Pelletier, 2004). En effet, le groupe de pairs va parfois offrir aux adolescents un environnement de pression qui va les contraindre à adopter des conduites non conformes, ni aux normes scolaires ni aux normes de la société en général. Les membres du groupe vont d'abord établir des règles qui définissent les types de comportements que les adolescents croient nécessaires d'adopter puis les contrôler, dans l'objectif de détecter d'éventuelles déviations des normes établies. Lorsque ces règles ne sont pas respectées, des sanctions sont imposées allant jusqu'à l'exclusion du groupe. Pour éviter ces sanctions, nous verrons que le jeune va chercher en permanence à être conforme aux valeurs véhiculées par le groupe.

La pression exercée par les pairs touche cependant une minorité d'adolescents. Il est en effet nécessaire de relativiser ce phénomène : tous les bons élèves ne subissent pas cette forte pression défavorable des pairs, au point de finir par se démobiliser de leur scolarité. Pelletier (2004) souligne que certains adolescents arrivent à maintenir leur statut social à un niveau élevé tout en conservant de bonnes notes. Cette disposition serait entre autres reliée à leurs fortes habiletés relationnelles avec leurs pairs et par conséquent, à leur capacité de se détacher de la pression exercée par le groupe. Par exemple, certaines de leurs habiletés sociales telles que l'affirmation de soi, l'indépendance et l'individualité les autorisent et leur permettent de dire « non » au bon moment. Également, ce phénomène apparaît principalement chez les adolescents ayant peu confiance en eux, socialement dépendant, et cherchant en permanence l'approbation du groupe (Fulgini & Eccles, 1993, cités par Claes, 2003). Enfin, l'influence du groupe de pairs s'avère plus importante chez les élèves présentant des difficultés d'apprentissage : face à la pression du groupe, les élèves en difficultés seraient en effet plus sensibles que ceux n'ayant pas de difficultés et s'engagent, de fait, plus facilement dans des comportements déviants et/ou délinquants (Pearl & *al.*, 1990 cités par Emond, Fortin & Picard, 1998 ; Pearl & Bryan, 1992 ; Bryan & *al.*, 1989).

Par ailleurs, l'influence des pairs et les pressions du groupe semblent liées à l'appartenance sociale et économique des adolescents : les chercheurs observent des pressions négatives chez les garçons plus que chez les filles, d'une part (Pelletier, 2004 ; Mosconi, 1994) et chez les adolescents issus de milieux populaires et scolarisés dans des collèges de banlieues, d'autre part (Van Zanten, 2001 ; Charlot & *al.*, 1992). Selon les travaux de Lorenzi Cioldi (2002), les adolescents issus de milieux socioculturels plutôt favorisés auraient en effet davantage tendance à se percevoir comme une collection d'individualités particulières, c'est-à-dire qui prônent la différence, la singularité, à la différence des groupes de milieux socioculturels défavorisés qui se perçoivent davantage comme un agrégat d'individus indifférenciés. Les adolescents issus de milieux populaires « vivent projetés vers les autres plus que tournés vers une construction réflexive de leur moi » (Charlot, 2001, 23). Autrement dit, les effets des interactions avec les pairs pèsent davantage dans la construction identitaire des jeunes de ces milieux. Par ailleurs, dans ces établissements populaires, la distance qui sépare le domaine scolaire de celui de la sociabilité adolescente est particulièrement importante. Sur la base de ces différents constats, la majorité des études réalisées sur l'influence du groupe de pairs et sur la recherche de conformité a été élaborée auprès de populations spécifiques d'adolescents, notamment issus de milieux défavorisés.

4.3. La recherche de conformité : un obstacle à la mobilisation scolaire

La pression des pairs correspond à une attitude ou à une perception alors que la recherche de conformité représente une disposition comportementale : les adolescents doivent adopter les règles de comportements imposées par le groupe sinon ils sont sanctionnés par ce dernier (Brown & *al.*, 1986 cités par Santor & *al.*, 2000). Dans le cadre scolaire, cette attitude va avoir de nombreuses conséquences négatives.

Van Zanten (2001) a étudié la socialisation et le rapport à l'école et au savoir chez les élèves scolarisés en milieu populaire. Selon elle, les élèves insérés dans des groupes de pairs ont plus de chance de se laisser entraîner par les amis et donc de s'éloigner des exigences et des demandes scolaires. L'indifférenciation, la recherche d'une fusion, d'une conformité dans le groupe apparaissent comme des réactions défensives : « se fondre dans l'anonymat semble moins dangereux que s'affirmer, se mettre en avant » (ici, par des bonnes notes ou par le fait d'être le ou un des premiers de la classe) (Edmond, 2005, 92). L'explication de cette attitude est simple : si l'élève lève la main pour répondre, s'il pose des questions, s'il obtient de bonnes notes... il s'expose aux regards des autres et à leurs jugements. A cela, l'élève privilégie donc le désir d'intégration, d'approbation, de sécurité, le souci de partager des normes communes et de partager, d'échanger avec les autres ses perceptions. Pasquier (2005) dans son ouvrage « La tyrannie de la majorité » et Peruisset-Fache (1999) parlent ainsi de « conformisme » que l'on comprend comme étant une des conséquences de la situation de groupe. Dans ces réseaux de jeunes issus de milieux populaires règnent en effet une forte pression à la conformité, si bien que la liberté gagnée dans la cellule familiale a pour contrepartie la soumission à l'autorité du groupe : les règles ne sont plus dictées par les parents mais sont émises par les pairs (Pasquier, 2005). Ce conformisme est perceptible « dans la façon de se vêtir, dans les activités, dans les pratiques mais aussi dans les valeurs partagées par le groupe » (Peruisset-Fache, 1999, 63). Les divergences au système du goût qui structure le groupe ne sont alors guère tolérées : celui qui affichera une différence, qui ne sera pas conforme aux préférences du groupe et à ses modèles de comportement sera exclu (Pasquier, 2005). Fuligni et Eccles (1993, cité par Claes, 2003) ont également insisté sur l'importante influence que les pairs pouvaient avoir sur les adolescents et leurs conséquences. Ils ont travaillé auprès d'adolescents pour qui l'acceptation par les pairs était plus importante que la réussite en classe. Ces auteurs parlent d'« orientation extrême vers les pairs ». Ces adolescents ont abandonné leur projet, ont changé d'attitudes et de comportements en classe pour se conformer aux normes du groupe, pour rester intégrés à leur groupe. Ainsi, des

adolescents qui avaient de bonnes notes en classe se désinvestissent complètement pour ne pas être perçus comme « le bon élève », image discréditée par le groupe (Fulgini & Eccles, 1993, cités par Claes, 2003 ; Van Zanten, 2001). Les témoignages recueillis par Charlot, Bautier et Rochex (1992) confirment l'idée de recherche de conformité des adolescents envers leurs pairs. Les élèves associent leur désengagement scolaire à l'« ambiance » de la classe : ils se laissent entraîner par leurs copains. Ainsi, de bons élèves qui se retrouvent dans la classe d'élèves dissipés et qui ne veulent pas travailler, se font entraîner par cette ambiance : le travail sérieux laisse place à la « rigolade ».

Le conformisme au groupe est également un « moyen d'échapper au sentiment d'isolement et de solitude » (Sartre, 1960, cité par Edmond, 2005, 92). Certains auteurs parlent de « dépendance affective ». En effet, si les élèves se laissent « entraîner » ce n'est pas toujours par l'ambiance de la classe. Certains élèves se démobilisent volontairement par affection pour d'autres élèves. Charlot et *al.* (1992) donnent l'exemple d'une jeune fille qui s'est désinvestie de ses études pour se mettre au niveau de ses deux amies. Ces dernières allaient effectivement redoubler : pour ne pas se retrouver seule dans la classe supérieure, elle s'est mise elle aussi en situation d'échec pour finir par redoubler elle aussi.

La fusion groupale ou la recherche de conformité constitue ainsi une menace pour l'identité individuelle, elle implique une dépendance qui finit par devenir pesante et défavorable (Edmond, 2005, 93). Les élèves confrontés au conformisme sont en effet entraînés par la peur d'être rejetés par le groupe, par solidarité ou bien pour l'esprit de rigolade et se désinvestissent petit à petit de leur scolarité. A plus long terme, les conséquences concerneraient des problèmes de comportements, l'échec et/ou l'abandon scolaire (Fulgini & *al.*, 2001, cités par Claes, 2003). La peur d'être rejeté n'est pas l'unique cause de la recherche de conformité. Certains adolescents cherchent à avoir ou à maintenir un statut social élevé. Dans ce cadre, divers affrontements vont se jouer à l'intérieur de la classe.

4.4. Dépendance au regard des pairs : « frime » et attitudes a-scolaires

Plus l'adolescent participe à la logique du groupe, plus sa vie personnelle, ses attitudes et ses comportements deviennent une image qu'il doit protéger pour ne pas compromettre son identité et sa subjectivité. Sans cesse exposé au regard de l'autre, cette image le contraint à se soumettre aux jugements des pairs et à orienter l'ensemble de ses conduites, pour ne pas « perdre la face ».

Cette attitude peut facilement se transformer en « frime », se déclinant autant par le langage ou les tenues vestimentaires que par des comportements de défiance à l'égard du monde adulte.

Dans certaines classes et pour quelques élèves, l'« ambiance » et la « réputation » auprès des camarades seront plus importantes que les apprentissages eux-mêmes. Ces adolescents vont alors adopter des comportements non conformes aux normes scolaires, à la fois pour détourner les temps de classe et pour amuser les autres. Ces attitudes a-scolaires se manifestent de diverses manières : « manque d'attention et de concentration, agressivité, dispersion, absentéisme, tactiques d'évitement du jugement scolaire (travaux non rendus, absences lors des contrôles), pratiques de survie au sein de l'espace pédagogique, comportements perturbateurs (bavardages, incapacité à tenir en place), hypoactivité, apathie, passivité scolaire » (Mauger, 2006, 184). Ces conduites ont une double fonction. La première de leur fonction consiste, comme nous l'avons vu précédemment, à ne pas être disqualifié par le groupe de pairs. Pour éviter cette situation, certains élèves jouent alors souvent les perturbateurs de classe (Millet & Thin, 2007). Celui qui n'aura pas ces comportements, qui ne défendra pas son honneur risque d'être disqualifié par les autres et d'être déclassé dans la hiérarchie propre au groupe de pairs. Le collégien construit par conséquent ses actes en fonction des attentes du groupe de pairs, de ce qu'il pense être ce qui est attendu de lui et répond au défi imposé. Les sanctions, les attestations d'insoumission à l'ordre scolaire sont donc de véritables trophées (Mauger, 2006). Certains élèves vont jusqu'à se mettre en rupture scolaire pour plaire au groupe, se faire aimer, se différencier des élèves adoptant des postures scolaires conformes (les « bouffons », les « intellos ») (Millet & Thin, 2007). Si les membres du groupe ne se conforment pas aux normes imposées par le groupe, « ils font courir le risque de perdre la face devant les autres et peut-être d'être affaibli dans le groupe de pairs » (op. cit, p.278). « Se battre » est par exemple une question d'honneur : celui qui ne se bat pas risque d'être disqualifié par les autres (Millet & Thin, 2007). Par ailleurs, lorsqu'il y a conflit avec des agents de l'institution scolaire, les collégiens ne veulent pas céder aux exigences de ces derniers. Cette attitude serait équivalente à « perdre la face » devant les autres élèves et copains. Enfin, chez ces adolescents, la deuxième fonction de leurs attitudes a-scolaires est de détourner le temps de classe de sa fonction pédagogique et de ne pas rendre public leurs difficultés d'apprentissage et leur échec. Ainsi le renoncement à la scolarité permet d'éviter l'humiliation, la frustration et l'angoisse que procure le sentiment d'échec. Ces attitudes permettent de rendre vivable une position scolairement désespérée et de « transformer une situation de nullité sociale, d'échec solitaire, de dévalorisation, de passivité et d'ennui en une situation de vie sociale, d'activité

ludique, de spectacle, voire de revanche sur les enseignants vécus comme rejetants » (Broccolichi, 1998, 48).

Ces attitudes et comportements de chahut, manifestations de leur loyauté au groupe de pairs, entraînent jour après jour des effets négatifs : sanctions disciplinaires, baisse de l'investissement dans le travail scolaire, démobilité scolaire allant parfois jusqu'au décrochage. Ces collégiens semblent par conséquent en position de devoir choisir entre leurs sociabilités amicales et l'école : ils sont placés dans une situation contradictoire où ils doivent d'un côté adopter les normes imposées par l'institution scolaire, et de l'autre, manifester leur adhésion aux règles et aux normes imposées par le groupe (Lepoutre, 2001).

Conclusion : L'importance du regard et du jugement des pairs influence profondément les relations sociales entre adolescents. D'un côté, la pression sociale du groupe pèse sur le jeune pour le contraindre à adopter, dans certaines situations, des conduites déviantes, de l'autre, la recherche de conformité paraît nécessaire pour ne pas être exclu du groupe. Ces logiques juvéniles rentrent en contradiction avec les logiques institutionnelles et éloignent de fait les élèves des valeurs scolaires.

Les chercheurs travaillant sur ces problématiques se sont principalement tournés, comme nous l'avons vu tout au long de cette revue de littérature, vers des adolescents issus de milieux défavorisés. Certes, l'origine familiale reste un facteur expliquant de nombreuses différences entre les adolescents, notamment au niveau de la lecture, de l'usage des nouvelles technologies (Pasquier, 2005) ou du rapport à l'école (Laterrasse, 2002 ; Charlot, 1992). Cependant, à la lumière des travaux de Pasquier (2005), ne peut-on pas considérer ces formes de relations aux pairs (importance du lien groupal, recherche de conformité, pression des pairs...) comme « un fait social majeur » ? Nous parlerions ainsi, de façon générale, de « culture jeune » qui viendrait rompre avec l'image discréditante des sociabilités juvéniles de milieux populaires tournées uniquement vers le groupe et vers des rapports de domination. Il semble, en effet, qu'il existe actuellement beaucoup plus de points communs entre les cultures et les sociabilités des jeunes, quel que soit le milieu d'origine (Pasquier, 2005).

Conclusion chapitre III : Ce dernier chapitre a permis de mettre en évidence les différentes facettes de la vie sociale des adolescents facilitant, ou au contraire, gênant (voire empêchant) l'appropriation des savoirs. En fonction de certaines caractéristiques liées au groupe de pairs, relatives au genre, aux valeurs véhiculées dans le groupe, au milieu dans lequel prennent place les

relations, la mobilisation des élèves dans leur scolarité sera différente. Au-delà de ces aspects très objectifs, nous nous sommes également intéressée aux travaux appréhendant un versant plus subjectif des relations entre pairs : la qualité des relations amicales. Les travaux réalisés sur cette dimension soutiennent l'idée que les relations entre pairs ont un rôle favorable sur la scolarité si ces dernières sont fondées à la fois sur le soutien, la réciprocité et la stabilité. La position sociale que l'adolescent occupe dans son groupe participe également à son ajustement scolaire. Au final, c'est la façon dont le jeune va s'approprier son statut social qui modèrera son rapport à la scolarité. Enfin, ce chapitre a permis de mettre en évidence que certaines conduites adolescentes telles que la recherche de conformité et les pressions sociales viennent faire obstacle aux apprentissages. En effet, ces logiques adolescentes rentrent souvent en opposition avec les logiques institutionnelles privilégiant des valeurs fondées sur la singularité, l'individualisation et l'autonomie.

– CHAPITRE IV –

PROBLEMATIQUE

L'objectif de notre recherche est d'identifier les modes de relations aux pairs, la valeur accordée à l'école et la mobilisation/démobilisation scolaire des adolescents âgés de 14 à 16 ans. Dans ce cadre, nous nous demandons si le mode de relations aux pairs influence la mobilisation scolaire à cette période de l'adolescence et dans quelle mesure cette influence est médiatisée par la valeur que l'élève accorde à l'école. Plus précisément, nous avons choisi d'accorder une place centrale à la qualité des relations entre les adolescents, à travers l'appartenance ou non à un groupe d'amis, la perception du soutien social et le mode d'attachement au groupe. Chaque dimension sera appréhendée sur un versant aussi bien positif que négatif. Encore actuellement, cette thématique reste relativement inexplorée en France et en psychologie du développement. Notre approche multidimensionnelle aura ainsi pour ambition de mettre en lumière la complexité des modes de relations aux pairs, au-delà des stéréotypes classiquement retenus, et d'analyser leurs influences sur la mobilisation scolaire de l'élève.

I. UNE SOCIALISATION ACTIVE ET PLURIELLE

Pour comprendre l'importance des pairs dans le développement de l'individu, nous nous intéressons dans un premier temps aux processus de socialisation. La dualité des débats théoriques sur la socialisation a longtemps confronté des études fondées sur des approches orthogénétiques (Freud, 1915, cité par Deleau, 2006 ; Piaget, 1936) ou sur des approches épigénétiques (Vygotsky, 1978 ; Wallon, 1941), selon l'importance accordée aux facteurs internes dans les transformations de l'organisation psychologique d'une part, et aux facteurs environnementaux, d'autre part. Cette recherche s'inscrit dès lors au regard d'une approche interactionniste dans le champ de psychologie sociale et du développement (Vygotsky, 1978 ; Malrieu, 1973 ; Mead, 1963 ; Wallon, 1941), selon laquelle le sujet est perçu, dès sa naissance, comme un être social qui construit progressivement son identité à travers ses relations à autrui. Dans cette perspective, nous accordons une place centrale aux milieux sociaux du sujet dans son organisation psychique et les changements qui s'y rapportent. La socialisation est ici considérée comme plurielle, active, continue, prospective et inscrite dans un rapport d'interstructuration réciproque avec le mouvement de personnalisation opéré par le sujet pour s'émanciper ou s'autonomiser (Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2011). L'enfant ou l'adolescent intériorise les

normes, les valeurs, construit ses propres règles, organise les informations qu'il reçoit de ses différents milieux de vie puis se les approprie et interprète ces éléments afin de donner du sens à son expérience et au monde qui l'entoure. Ce positionnement a été utile pour, d'une part, mettre en évidence la part active du sujet dans son développement, - et plus spécifiquement dans la construction de ses relations interpersonnelles -, et d'autre part, pour se détacher d'une vision adultocentrée qui ne nous aurait pas permis de mettre en évidence le vécu et le ressenti de l'adolescent de son propre point de vue.

Au cours de l'enfance et de l'adolescence, la famille est le premier lieu de socialisation. L'enfant apprend dans ce milieu de vie des normes et des valeurs (la politesse, le langage et ses attributs identitaires de base) lui permettant de vivre dans une société donnée. De fait, une majorité de travaux (Deslandes, 2008 ; Coslin, 2007 ; Pourtois & Desmets, 2000 ; Rosenthal, 1996) a été réalisée sur cette première instance de socialisation dans l'objectif d'appréhender son influence sur le développement socio-affectif et cognitif de l'enfant, et sur la formation de sa personnalité. L'importance majeure de la qualité de ces relations a notamment été mise en évidence lorsqu'on étudie l'inadaptation psycho-sociale (Demir & Urberg, 2004 ; Born, 2003 ; Poulin, Dishion & Haas, 1999), telle que la délinquance, les suicides, la toxicomanie, la violence ou l'échec/l'abandon scolaire, associée à des difficultés familiales. Sans nier l'importance du milieu familial, nous choisissons de nous centrer sur la socialisation horizontale et les liens amicaux, qui viennent désormais, à cette période de l'adolescence, restructurer et soutenir la socialisation verticale (Mallet, 1996 ; Lutte, 1988).

II. CONCEPTUALISATION DE L'AMITIE

Dans cette recherche, nous essaierons de dépasser les conceptions classiques, idéalisées, statiques et adultocentrées des relations amicales entre pairs à l'adolescence en les appréhendant davantage comme des processus psychologiques dynamiques, en évolution et multifactoriels. Plus précisément, dans cette perspective nous interrogerons les propres représentations des adolescents quant à leurs relations aux pairs, à travers leurs appréciations singulières et subjectives. Nous tiendrons également compte de l'évolution dont l'amitié a fait l'objet ces dernières décennies, de manière concomitante aux mutations sociales. Enfin, nous fonderons notre posture à la fois sur des versants positifs des relations sociales entre pairs (soutien social) et sur des aspects plus négatifs (sentiment d'isolement, conflits, conformité extrême au groupe de pairs). Cette définition plurifactorielle prendra également en compte les divers milieux de vie de l'adolescent et intégrera de fait l'évolution de la société à l'ère d'internet, de ses normes, de ses

valeurs et de ses relations interpersonnelles. Comme l'analyse de Singly (2000), l'évolution sociale des formes de relations interpersonnelles et des systèmes de valeurs privilégie l'individualisme dans la vie commune (aussi bien dans la famille que dans d'autres groupes de socialisation). Cette évolution s'accompagne également d'un mouvement puérocentré privilégiant donc la reconnaissance du statut de l'enfant.

2.1. Une approche multidimensionnelle de l'amitié

L'amitié a fait l'objet de nombreuses réflexions et recherches dans des domaines variés (psychologie, sociologie, philosophie), mais souvent, et pendant de longues années, c'est principalement le versant positif qui a été exploré. Claes (2003) la définit comme une relation réciproque entre deux personnes, organisant et nourrissant la vie quotidienne, et lui donnant du sens. La spécificité de ces relations amicales repose essentiellement sur les notions de réciprocité, d'affection mutuelle, d'intimité et de stabilité (Claes, 2003 ; Bidart, 1997 ; Mallet & Berndt, 1982). A travers la découverte de ces nouveaux sentiments et valeurs, les pairs vont ainsi devenir des modèles identificatoires qui vont aider les adolescents à construire leur propre image, leur personnalité. Les amis représentent d'ailleurs les personnes les plus significatives et les plus importantes citées par les adolescents parmi l'ensemble des membres présents dans leur milieu social (Blyth, Hill & Thiel, 1982, cités par Claes, 2003). Dans ce cadre, la plupart des recherches s'accorde à penser les amitiés juvéniles comme représentant de véritables ressources et offrant, de fait, un contexte favorable dans les domaines affectifs et émotionnels (Claes, 2003 ; Rodriguez-Tomé & *al.*, 1997), de l'estime de soi (Cloutier, 1996), de l'accès à l'autonomie (Claes, 2003 ; Mallet, 1996) et des compétences sociales (Peyre, 2000 ; Fantuzz & *al.*, 1998). Dans cette étude, nous nous centrerons principalement sur les domaines affectif et émotionnel fondés sur une appréciation personnelle de l'adolescent du soutien apporté par ses amis. Plus précisément, nous chercherons à savoir si le jeune ressent l'aide et le soutien apportés par ses pairs, et ce, par l'intermédiaire de divers indicateurs tels que l'intimité, la réciprocité, la solidarité, le partage...

Ces définitions classiques de l'amitié et des fonctions qui lui sont liées nous amènent à nous interroger sur l'évolution de ces processus de construction relationnelle, de leur définition et de leur conceptualisation.

Les travaux sur les pairs ont d'abord considéré l'amitié comme une relation intimiste, un rapport privilégié entre deux personnes (Berndt & Keefe, 1996 ; Hartup, 1996 ; Hays, 1988 ; Maisonneuve & Lamy, 1993 ; Mallet, 2003) justifiant une opérationnalisation centrée sur les « relations dyadiques ». Les adolescents ont aujourd'hui des relations beaucoup plus groupales

(Maisonneuve, 2004 ; Bee & Boyd, 2003) : les relations dyadiques et intimistes subsistent mais sont souvent intégrées dans un groupe plus large. Le besoin d'appartenance à un groupe est en effet fondamental. Il répond à deux types de besoins : le besoin d'être reconnu par les autres, d'exister aux yeux des autres et le besoin de sécurité, de se sentir protégé dans et par le groupe (Coslin, 2002). Ce nouveau mode de relation ne va pas sans lien avec l'utilisation massive des nouvelles modalités d'échange et de communication à distance par les adolescents d'aujourd'hui. En effet, les bouleversements opérés avec l'avènement des réseaux sociaux notamment semblent profondément modifier les modalités des relations entre pairs (notamment leur nombre), voire la forme et les fonctions du groupe de pairs. Les amitiés ne se créent donc plus seulement dans le milieu scolaire (Gifford-Smith & Brownell, 2003 ; Duru-Bellat, 2002 ; Rosenthal, 1996 ; Chauveau, 1995) mais au sein et à la croisée de divers milieux de vie. Par ailleurs, les proximités « physique » et « psychologique » ne suffisent plus à elles seules à expliquer le développement des relations d'affinités. Epstein, en 1989, développait l'idée selon laquelle les adolescents choisissent des camarades dans leur plus proche environnement - l'école - et sélectionnent ceux qui leur ressemblent sur le plan des caractéristiques sociodémographiques, des intérêts et de la personnalité. Aujourd'hui, la formation des groupes semble précéder l'émergence des relations d'affinité. Les adolescents s'identifient au groupe et élaborent leur personnalité en fonction de ce dernier (Bidart & Pelissier, 2002). Il ne s'agirait donc plus de ressemblance co-construite, fondée sur le partage de diverses activités, mais de sentiments de ressemblance (Van Zalk, Branje, Kerr, Stattin, & Meeus, 2010). En d'autres termes, les adolescents forment d'abord un groupe et par la suite nourrissent, créent des liens d'amitié et modifient leurs conduites en fonction des valeurs et normes prônées par le groupe (Van Zalk & *al.*, 2010 ; Bidart & Pelissier, 2002). En ce sens, l'influence des pairs semble indéniable. Quelle sera alors la nature de ces influences et leurs conséquences ?

Comme nous l'avons explicité dans la partie précédente, un premier courant de recherche porte sur l'importance des relations sociales entre pairs chez le jeune et sur leurs dimensions positives, contribuant de fait à son développement (Claes, 2003; Rodriguez-Tomé *et al.*, 1997 ; Sand, 1997 ; Parker, 1995...). Un autre courant, plus récent, postule que le jeune, dès qu'il entre en interaction avec un groupe tend à se conformer à lui et à subir son influence souvent négative (Coslin, 2007 ; Pasquier, 2005 ; Claes, 2003 ; Hartup, 1996 ; Berndt, 1992). Cette attitude serait très souvent associée à des inadaptations psycho-sociales telles que l'exclusion, l'orientation extrême vers les pairs, la pression sociale ou le sentiment d'isolement. Cette approche, privilégiant le versant négatif du rôle des pairs, se caractérise avec notamment l'avènement des phénomènes

de bandes et leurs influences sur les conduites déviantes, d'une part, et des réseaux sociaux et leurs profondes transformations sur l'organisation des « cultures jeunes », d'autre part (Le Breton, 2008). Sur la base de ces constats, les influences groupales ont surtout été étudiées chez les adolescents adoptant des conduites déviantes ou délinquantes (Selfhout & *al.*, 2007 ; Poulin & *al.*, 1999 ; Akers, 1998) et en ce sens, font l'objet de caractéristiques négatives et directement liées aux sujets eux-mêmes. Nous considérons que ces influences ne se limitent pas aux adolescents en difficultés et à leurs caractéristiques intrinsèques mais à l'ensemble des adolescents et aux influences et aux interactions avec leurs divers milieux de vie (Beaumat & Laterrasse, 2004). Ces différents positionnements nous amènent à considérer les influences entre pairs comme étant aussi bien positives que négatives.

Nous faisons l'hypothèse que le lien d'amitié peut devenir problématique pour l'adolescent d'une part, lorsqu'il présente un mauvais ajustement aux pairs - recherche de conformité, incapacité à se détacher de la pression des pairs, dépendance affective - et d'autre part, lorsque ses relations aux pairs sont pauvres voire inexistantes - isolement social, faibles compétences sociales, relations conflictuelles. Plus précisément, nous définissons le sentiment d'isolement comme une réponse à une expérience subjective, perceptible au travers de la qualité de la relation avec les pairs, qu'il convient de distinguer d'un nombre ou d'une fréquence réduite dans les relations amicales (approche quantitative). Nous appréhendons ainsi la solitude comme un sentiment personnel, une réponse individuelle à une insatisfaction du sujet par rapport à ses relations sociales. Concernant la recherche de conformité nous retenons la définition de Coslin (2007, 53) : elle correspond à la capacité du jeune à « porter un jugement sur les autres et d'adapter son propre comportement à ce qu'il pense que les autres jugent souhaitable ». Selon l'auteur, cette notion fait donc référence à une prédisposition comportementale et se distingue en ce sens de la pression sociale qui renvoie plus à une attitude ou à une perception. Par « prédisposition », nous n'entendons pas une prédisposition innée, constitutionnelle, mais une orientation construite par le sujet au cours de son histoire personnelle, en interaction avec ses milieux de vie et groupes d'appartenance. La pression sociale est quant à elle souvent pensée selon le modèle de la contagion. Ce modèle unilatéral ne contrôle pas la composition du groupe, ni la nature de l'investissement des adolescents dans le groupe ou, en d'autres termes, la qualité de la relation. Notre approche socio-constructiviste permettra de nuancer l'effet d'une action qui s'exercerait du groupe sur l'individu sans possibilité d'interaction de ce dernier. L'adolescent est souvent confronté à la pression de ses pairs mais joue un rôle actif dans ce rapport, en choisissant de s'y

conformer ou non. Les compétences sociales qu'il acquiert tout au long de son développement pourront lui permettre de faire face à cette pression.

2.2. Une approche fonctionnelle des liens d'amitié

Par ailleurs, l'ensemble de ces relations sociales entre pairs sont très souvent associées à la position que les adolescents occupent au sein du groupe. Cette position s'insère dans une structure hiérarchique qui repose, entre autres, sur le degré d'acceptation (de popularité) ou de rejet par les pairs. Dans ce cadre et dans une démarche méthodologique, les chercheurs s'attachent généralement à étudier le réseau social entre amis sur un plan structurel soit la quantité d'amis (sa taille, sa densité, sa structuration) et adoptent pour cela la technique de la sociométrie (Bee & Boyd, 2003 ; Rubin, Bukowski & Parker, 1998 ; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990 ; Boivin & Béguin, 1989 ; Béguin, 1986). Nous choisissons d'adopter une approche plus fonctionnelle des relations sociales entre pairs, en évaluant la qualité de la relation à travers la perception du jeune. Cette méthode est en effet davantage liée à une expérience personnelle plutôt qu'à un ensemble de circonstances objectives. Nous concevons cette qualité de la relation comme multidimensionnelle c'est-à-dire déterminée par divers facteurs à la fois positifs (soutien social) et négatifs (sentiment d'isolement, recherche de conformité). Toujours d'un point de vue méthodologique et pragmatique, nous choisissons de centrer notre modèle théorique sur la période de 14 à 16 ans. Selon Coleman (1980) et Cloutier (1996), c'est à cette période que les adolescents expriment prioritairement leur besoin relationnel et que les liens d'amitié deviennent plus profonds : la recherche de loyauté, de confiance, d'intimité, de partage prédomine. La fréquence des rencontres, l'influence des pairs et la recherche de conformité sont donc à leur apogée au cours de cette période développementale.

III. MOBILISATION SCOLAIRE ET VALEUR ACCORDEE A L'ECOLE : LA QUESTION DU SENS

Dans les recherches actuelles, la compréhension des processus d'apprentissage d'une part, et de l'utilisation des savoirs par l'apprenant d'autre part, a généralement été articulée à des mécanismes cognitifs, renvoyant à un paradigme béhavioriste. Dans ce cadre, les aspects motivationnels vont venir soutenir cette théorie. En réaffirmant l'intérêt d'adopter une approche interactionniste et une conception multidimensionnelle du sujet et de l'apprentissage, nous préférons appréhender ces processus en nous basant sur le concept de mobilisation (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot & *al.*, 1992). La mobilisation implique que l'on se mobilise de l'intérieur,

alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on soit motivé par quelqu'un ou quelque chose, venant de l'extérieur. Le concept de motivation renvoie à l'idée que l'on réalise une activité pour le simple plaisir de la faire, pour l'intérêt qu'elle procure elle-même, alors que la mobilisation, essentiellement interne, renvoie davantage au désir et au sens personnel et subjectif élaboré dans la mise en mouvement. Ici, le sujet mobilise ses ressources pour réaliser des tâches qui ont du sens et de la valeur pour lui. Nous appréhendons ainsi la mobilisation scolaire comme personnelle et sociale, et conditionnée par une interaction entre l'adolescent et le groupe. En d'autres termes, en fonction du rapport qu'il a aux autres, de son vécu scolaire, du sens qu'il accorde à l'école, l'élève ne s'investira pas de manière identique dans sa scolarité (Prêteur & *al.*, 2004).

S'interroger sur les mobiles qui incitent les adolescents à apprendre et à réussir revient ainsi à considérer la question du sens personnel : le rôle médiateur des représentations qu'ont les élèves de l'école nous encourage à envisager que les conduites sociales sont orientées par les significations que les sujets élaborent pour expliquer et comprendre le monde (Mead, 1963). Nous nous sommes alors centrée sur le concept de « valeur accordée à l'école » qui apparaît comme l'un des registres possibles pour opérationnaliser cette question du sens et de son rôle dans l'expérience scolaire. Les valeurs que l'élève accorde à l'école et aux savoirs enseignés sont de l'ordre de l'aspiration, du désir : souvent inobservables de l'extérieur, ce sont elles qui vont orienter les conduites de l'élève. Chaque adolescent se fixe des buts, des objectifs et élabore des attentes qui se présentent comme personnelles et singulières, car l'école ne représente pas la même valeur globale et les mêmes intérêts prioritaires pour chacun. Ce sens, différent pour chaque sujet, peut être de nature à favoriser ou au contraire à gêner l'appropriation des savoirs. Dans une perspective multidimensionnelle, nous retenons plusieurs facteurs, relatifs à la valeur accordée à l'école, qui nous paraissent être les plus significatifs. Les uns seront mobilisateurs (trois facteurs), les autres viendront démobiliser l'élève de sa scolarité (deux facteurs). Plus précisément, nous considérons que le plaisir d'acquérir un maximum de connaissances (valeur épistémique), l'envie de réussir plus tard et d'avoir un « bon » métier (valeur future), et le plaisir de se retrouver avec ses amis et de s'amuser (valeur sociale) favorisent l'acquisition des apprentissages (Safont-Mottay & *al.*, 2006 ; Levesque, 2001). Cette dernière valeur sera mobilisatrice pour l'élève seulement si elle n'est pas considérée comme l'unique raison de se rendre au collège. Egalement, nous supposons que deux autres facteurs, plus négatifs, pourront freiner ou empêcher l'acquisition des apprentissages. Le premier fait référence à une utilisation pragmatique et instrumentale du système scolaire (travailler en vue de passer en classe supérieure

et d'obtenir des notes) et le second renvoie aux contraintes imposées par l'école (se conformer à des tâches imposées) (Esterle, 2011). Ce positionnement nous permet de ne pas nous focaliser uniquement sur les processus qui amènent certains élèves à se démobiliser, mais à chercher également à expliquer pourquoi d'autres s'adaptent et réussissent.

3.1. La mobilisation scolaire : un sujet acteur de son développement et en interaction avec ses milieux de vie

Dans cette perspective, nous nous démarquons des concepts d'« échec scolaire » d'une part, et de « décrochage scolaire », d'autre part. La majorité des théories abordant ces notions se centre prioritairement sur l'élève et sur ses caractéristiques propres à travers des données objectivables telles que la production de notes, l'évaluation, l'acquisition de connaissances et l'inadaptation aux normes scolaires. Le sujet est donc rendu responsable de sa situation et réduit à ses difficultés qu'il subit passivement : il n'aurait pas les caractéristiques requises par l'institution scolaire et/ou ne serait pas inséré dans un milieu favorable à sa réussite. Notre positionnement interactionniste nous permettra de nous recentrer sur l'élève en tant que sujet acteur de ses représentations dans une adaptation réciproque et constructive, et de lui accorder, de fait, une relative autonomie (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, 2006 ; de Léonardis, Féchant & Prêteur, 2005). Par ailleurs, cette lecture en positif de la scolarité de l'adolescent (Charlot & *al.*, 1992) permettra de ne pas réduire la question de la mobilisation scolaire à ces seules manifestations visibles mais de donner la parole au sujet afin de connaître, sur un versant subjectif, ce qui l'amène à se mobiliser. Enfin, cette approche permettra de sortir de la vision fataliste du décrochage et de l'échec scolaire : la démobilisation scolaire n'aboutit pas forcément à la rupture. De plus, la démobilisation ne signifie pas non plus l'absence de mobilisation, mais un rapport qui peut être conflictuel ou une mobilisation orientée sur des valeurs qui ne sont pas la priorité exprimée par l'école. En effet, nous définissons la démobilisation scolaire comme « un diagnostic en amont autour d'un phénomène de refus, de résistance passive de la part des élèves, qui peut parfois être interprété comme un symptôme préliminaire au décrochage » (Guignard & Maurelet, 2000, 163). L'élève n'accorde plus de sens ni d'intérêt à l'école, se dés-implique progressivement et s'inhibe face à l'activité attendue (Clot, 1999) (n'écoute plus, s'ennuie, ne fait pas ses devoirs, s'absente) ou de façon active (bavarde, joue, perturbe la classe). Dans le cadre de notre recherche et dans l'objectif d'appréhender l'histoire scolaire de l'élève, nous choisissons d'articuler des dimensions objectives de sa scolarité renvoyant à ses performances scolaires (redoublement, moyenne, attention et implication en classe) à des dimensions plus subjectives, relatives au sens et aux représentations

que l'adolescent associe à l'école, aux apprentissages, à sa réussite, aux devoirs et leçons et aux difficultés scolaires (Féchant, de Léonardis & Prêteur, 2005).

Au-delà de l'intérêt porté à la parole de l'adolescent et du sens qu'il attribue à l'école, nous accordons une place privilégiée à ses milieux de vie et à leurs influences. Pour les élèves issus de milieux défavorisés, l'école serait avant tout un lieu nécessaire de formation pour espérer une « meilleure vie » plus tard et un espace privilégié de sociabilités et de construction de soi (Périé, 2004 ; Charlot, 2001 ; Rochex, 1995). Sans remettre en cause ces conceptualisations, nous pensons que dix ans après, une dynamique s'est opérée dans l'institution scolaire et dans le rapport de l'élève au savoir et à l'école : le mode de fonctionnement de l'école et les valeurs qu'elle cherche à véhiculer sont de plus en plus éloignés des « cultures jeunes » (Pasquier, 2005). Au regard du contexte actuel (social et économique), nous supposons également que ce rapport instrumental et externalisé de l'école (Prêteur & *al.*, 2004 ; Courtinat & Prêteur, 2010) concerne de plus en plus l'ensemble des adolescents, quel que soit leur milieu d'appartenance. Les jeunes ont actuellement des difficultés à donner une raison d'être à l'école : elle est vécue pour beaucoup soit comme une contrainte et/ou une source d'ennui, soit comme un unique moyen d'obtenir des diplômes. Dans ce cadre, il n'y aurait pas de différence significative de valeur accordée à l'école en fonction des milieux socio-culturels de l'adolescent. Cette problématique, décrite du point de vue de l'élève, nous permet donc d'appréhender la signification du savoir et de l'école dans la société d'aujourd'hui auprès d'adolescents issus de milieux socioculturels très diversifiés, ce qui permet, en outre, de ne pas discriminer davantage les adolescents issus de milieux populaires et/ou de l'éducation prioritaire.

Selon l'approche psychosociale dans laquelle nous nous inscrivons, les représentations sociales des sujets sont associées aux éléments des différents milieux de vie de la personne et à des logiques institutionnelles : il existe une interstructuration du sujet et des milieux sociaux d'appartenance (Moscovici, 1961 ; Malrieu, 1989). En d'autres termes, les représentations de l'adolescent, le sens qu'il accorde à l'école et les conduites qu'il adopte se construisent et se nourrissent en fonction, non seulement de son expérience personnelle, mais également en fonction des normes et des valeurs des autres significatifs relevant de ces différents milieux de vie. La majorité des chercheurs travaillant sur le concept de démobilité scolaire ont fait intervenir principalement l'influence du milieu familial (Prêteur & *al.*, 2006 ; Marcotte & *al.*, 2005 ; Costa-Lascoux, 2002 ; Lagrange, 2002). Nous choisissons d'étudier l'influence du groupe de pairs qui fait l'objet de peu de recherches en France. L'objectif de notre étude est donc d'étudier plus

spécifiquement la mobilisation/démobilisation scolaire de l'élève et le sens qu'il attribue à l'école à travers les relations qu'il entretient avec ses pairs au sein de groupes diversifiés.

A partir de ces constats, nous pouvons nous demander quel rôle joue la confrontation entre l'univers de socialisation des pairs et celui de l'école dans la construction de l'adolescent dans son rapport à l'école, dans le sens qu'il va lui attribuer et par conséquent dans sa mobilisation scolaire.

3.2. Le groupe de pairs : richesse et/ou oppression ?

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

Certains auteurs (Duru-Bellat, 2004 ; Rosenthal, 1996 ; Hartup, 1992) ont en effet souligné l'importance des interactions sociales avec les pairs pour la construction et l'acquisition des savoirs. Ils relèvent un certain nombre de caractéristiques de l'amitié susceptibles d'avoir une influence positive sur la réussite scolaire. Les principales dimensions font référence au soutien social et émotionnel apporté par les amis (Claes, 2003 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Emond & *al.*, 1998 ; Sand, 1997), à la stabilité et au maintien des relations dans le temps (Ladd, 1990, cité par Roy & *al.*, 2006 ; Mannoni, 1986) et à la réciprocité (Daneault & Royer, 2007 ; Wentzel & Caldwell, 1997). Chacune de ces caractéristiques offre à l'élève un bien-être indispensable à sa réussite scolaire. Plus précisément, elles sont favorables à ses performances scolaires, à ses conduites d'apprentissage, à sa participation en classe, à sa motivation et son intérêt pour les activités scolaires et à son attention. En référence aux travaux nord-américains de Parker et Asher (1993) et Bukowski et *al.* (1994), et dans l'objectif de mettre en évidence la nature complexe et multidimensionnelle des relations entre pairs, nous appréhendons la « qualité » des liens amicaux sur la base de l'interdépendance de ces critères (réciprocité, soutien, stabilité, intimité), et en y intégrant des dimensions plus négatives relatives aux conflits et à la trahison.

D'autres chercheurs (Millet & Thin, 2009 ; Mauger, 2006 ; Van Zanten, 2005 ; Pelletier, 2004 ; Santor et *al.*, 2000) se sont interrogés sur le rôle « néfaste » des pairs, notamment à un âge si particulier, c'est-à-dire entre 14 et 16 ans. Ces auteurs convergent vers l'idée d'un rôle défavorable du groupe pour la scolarité de l'adolescent car ces relations peuvent engendrer des pressions sociales négatives et une recherche extrême de conformité. Dans ce cadre, les élèves

insérés dans des groupes de pairs ont plus de chance de se laisser entraîner par les copains, vers des logiques contradictoires à celles imposées par l'école, et donc de s'éloigner des exigences et des demandes scolaires. Ils poursuivent en permanence un désir d'intégration, d'approbation et de sécurité, allant à l'encontre de la réussite scolaire : ils préfèrent ainsi l'intégration au groupe à l'image « discréditante » de « bon élève ». Les auteurs arrivant à ces conclusions ont cependant majoritairement travaillé sur une population spécifique de jeunes à savoir des adolescents issus de banlieues ou de cités défavorisées, et scolarisés en éducation prioritaire ou en zones à risque. Au regard du rôle grandissant de la culture de masse dans les sociabilités juvéniles, nous pensons que la frontière entre « culture dominante » et « culture populaire » s'est amoindrie, cette dernière devenant aujourd'hui de plus en plus un « fait social majeur » (Pasquier, 2004). Ainsi, sans nier la réalité des contraintes sociales liées au milieu d'appartenance, nous étudierons ces formes de relations aux pairs auprès d'adolescents issus de milieux diversifiés.

Des études plus structurelles ont montré que le statut social au sein du groupe et, plus largement, la popularité (ou l'acceptation sociale) et le rejet s'avère un prédicteur prégnant de l'adaptation scolaire de l'adolescent. Généralement, le rejet par les pairs est associé à de faibles rendements scolaires et au désintérêt pour l'école (Newcomb & Bagwell, 1995 ; Wentzel, 1998 ; Wentzel & Asher, 1995 ; Guay, Boivin & Hodges, 1999 ; Parker & Asher, 1987 ; Harris & Wiener, 1993), et la popularité est liée à la mobilisation et à des performances scolaires élevées (Gifford-Smith et Brownell, 2003 ; Guay & *al.*, 1999 ; Wentzel & Caldwell, 1997). Cependant, ces recherches, utilisant pour la plupart la technique de la sociométrie, prennent en considération l'unique appréciation du groupe d'appartenance, fondée sur un jugement unilatéral et rationnel. A la lumière des travaux de Kupersmidt et Coie (1990) et de Schwartz et *al.* (2006), et dans la perspective d'un modèle plurifactoriel que nous avons choisi d'adopter, nous pensons que ces résultats peuvent être remis en question lorsque d'autres variables entrent en jeu. Ces auteurs ont par exemple montré que lorsque la popularité ou le rejet sont associés à l'agressivité, ces deux statuts sociaux sont défavorables à la scolarité de l'adolescent.

Généralement les recherches partent donc du présupposé que l'amitié à l'adolescence est soit positive et soutenante, soit négative et oppressante. En se réclamant d'une approche multidimensionnelle, et dans la perspective de faire évoluer ces représentations, nous choisissons de nuancer ces affirmations en reconnaissant à l'amitié des dimensions autant positives que négatives. En effet, plutôt que de dichotomiser ces différentes dimensions sur des pôles opposés (influences positives *versus* influences négatives), nous conceptualisons de préférence l'ensemble de ces dimensions selon trois principales caractéristiques reflétant la vie sociales des adolescents :

l'appartenance ou non à un groupe (isolement social ou intégration), la qualité de la relation (fondée sur la réciprocité, la stabilité, le soutien, l'intimité et le conflit) et le mode de relation et d'attachement aux pairs (dépendance affective, recherche de conformité, pression sociale). Nous appréhendons ces dimensions à la fois comme exclusives et indépendantes les unes des autres : un adolescent peut ressentir un fort soutien de la part de ses pairs mais subir de façon concomitante une forte pression du groupe pouvant être défavorable à son développement.

3.3. La valeur accordée à l'école : résultante de l'expérience sociale

Pour Galland (1991) et Duru-Bellat (2004), l'expérience scolaire des adolescents est d'abord une expérience sociale. En ce sens, pour ces auteurs, les aspirations et les valeurs du groupe d'appartenance vont déterminer comment l'élève doit se situer dans son expérience scolaire. En d'autres termes, la « motivation » de l'élève dépendra de l'attitude et des valeurs de ses camarades de classe vis-à-vis de l'école (Duru-Bellat & *al.*, 2004). Ce modèle unilatéral semble toutefois accorder peu d'importance à la part active du sujet, d'une part, c'est-à-dire à la nature de l'investissement des adolescents dans leurs expériences sociales et scolaires, et aux interactions qui s'exercent entre le sujet et le groupe, d'autre part. Dans une posture théorique où le sujet est acteur de son développement et de ses expériences de vie, nous considérons que la signification qu'il accorde à l'école relève davantage d'une interaction réciproque et constructive entre lui et son groupe d'appartenance de pairs. Le sujet choisit en ce sens d'adhérer ou non aux normes et aux valeurs du groupe, de se les approprier ou de les rejeter. Ainsi, sans nier l'importance de l'influence du groupe sur le sujet, nous formulons l'hypothèse selon laquelle c'est également en fonction de sa relation aux pairs (qualité des rapports, type d'attachement...), que l'adolescent va construire un type de rapport particulier et personnel à l'école. En ce sens, si l'adolescent entretient des relations extrêmes avec ses pairs (recherche de conformité, dépendance affective), il va construire un rapport à l'école fondé principalement sur des valeurs sociales, qui seront alors défavorables pour la mobilisation scolaire. A notre connaissance, aucune recherche n'a étudié ce type d'influence.

Les liens que nous venons d'établir entre les différentes thématiques, l'état de l'art dans ce domaine et les controverses qui s'en dégagent, nous permettent d'énoncer l'hypothèse suivante:

L'influence de la qualité des relations entre pairs sur la mobilisation scolaire, chez des adolescents de 14 à 16 ans, varie selon l'appartenance ou non à un groupe, le soutien social et l'ajustement des rapports aux autres. Cette influence est médiatisée par la valeur que l'élève accorde à l'école.

*DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET
RESULTATS DE LA RECHERCHE*

– CHAPITRE V –

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

A ce stade de notre élaboration, il convient de présenter la démarche méthodologique utilisée pour mettre à l'épreuve nos hypothèses théoriques. Après avoir détaillé les hypothèses en jeu dans notre étude et les variables qui en découlent, nous décrirons notre population et le déroulement de nos passations, puis nous présenterons la technique utilisée pour le recueil de données. La dernière partie sera consacrée à la présentation de l'instrument de recueil de données et à sa validation.

I. PRESENTATION DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES ET DES VARIABLES

Nous rappelons notre **hypothèse générale** :

Nous faisons l'hypothèse selon laquelle *les formes de relations interpersonnelles entre pairs influencent la mobilisation/démobilisation scolaire des collégiens de 14 à 16 ans*. Autrement dit, la mobilisation de l'élève dans sa scolarité diffère selon le mode de relation qu'il entretient avec ses pairs.

L'influence des formes de relation aux pairs sur la mobilisation/démobilisation scolaire est médiatisée par la valeur accordée à l'école. Nous pensons que les formes de relations aux pairs vont orienter la valeur que les adolescents accordent à l'école, qui va à son tour influencer leur mobilisation/démobilisation scolaire (Cf. Figure 1).

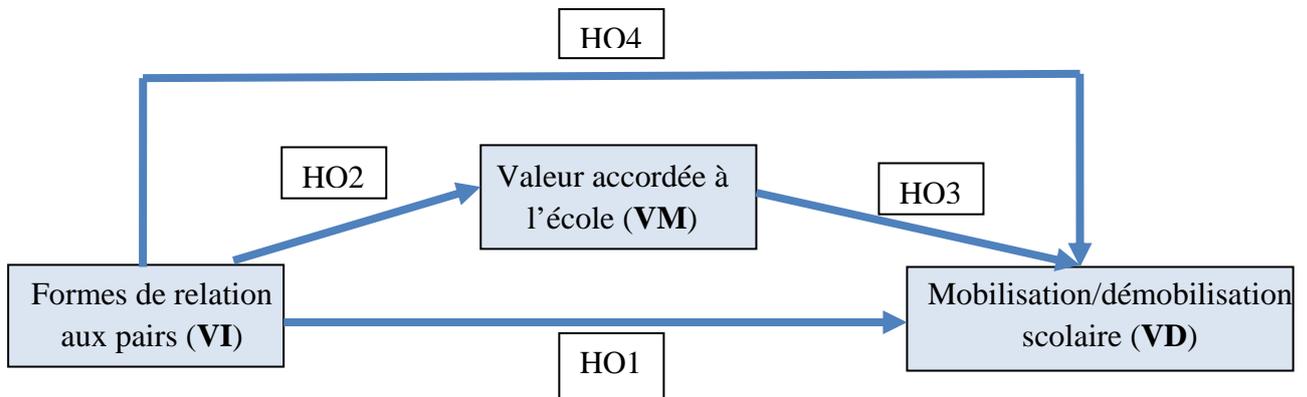


Figure 1 : Modélisation de notre hypothèse générale et de nos hypothèses opérationnelles

1.1. Les hypothèses opérationnelles

1.1.1. Effets des formes de relations aux pairs sur la (dé)mobilisation scolaire

HO1a : Les adolescents valorisant le soutien social au sein de leur groupe d'appartenance (rapports fondés sur la réciprocité, l'entraide, le respect mutuel...) sont mobilisés dans leur scolarité, comparativement aux adolescents qui n'accordent aucune valeur à l'amitié et à la cohésion sociale.

HO1b : Les adolescents ayant une orientation extrême envers leur groupe de pairs (recherche de conformité) sont démobilisés de leur scolarité, comparativement aux adolescents qui ne sont pas influencés par le groupe.

HO1c : Les adolescents confrontés à l'isolement social (faibles capacités relationnelles, exclusion, rapport fondés sur les conflits) sont démobilisés, à l'opposé des adolescents qui sont intégrés, acceptés et reconnus auprès de leurs camarades.

HO1d : Les adolescents incapables de se défaire de la pression exercée par le groupe de pairs (dépendance affective, soumission, faibles compétences sociales) sont démobilisés, à l'inverse des adolescents qui arrivent à se détacher de la pression du groupe.

1.1.2. Effets des formes de relations aux pairs sur la valeur accordée à l'école

HO2a : Les adolescents valorisant le soutien social au sein de leur groupe d'appartenance (rapports fondés sur la réciprocité, l'entraide, le respect mutuel...) accordent du sens et de l'intérêt aux dimensions scolaires (futur et épistémique) et sociale de l'école, et n'ont pas une vision extériorisée et instrumentale du collège.

HO2b : Les adolescents ayant une orientation extrême envers leur groupe de pairs (recherche de conformité) valorisent davantage les dimensions sociales et instrumentales de l'école mais rejettent les dimensions scolaires.

HO2c : Les adolescents confrontés à l'isolement social (faibles capacités relationnelles, exclusion, rapport fondés sur les conflits) ont une vision instrumentale et extériorisée du collège et n'accordent aucun intérêt aux dimensions scolaires et sociales.

HO2d : Les adolescents incapables de se défaire de la pression exercée par le groupe de pairs (dépendance affective, soumission, faibles compétences sociales) accordent de la valeur aux dimensions sociales et instrumentales de l'école mais dévalorisent les dimensions scolaires.

1.1.3. Effets de la valeur accordée à l'école sur la mobilisation scolaire

HO3 : La valeur que les adolescents accordent à l'école est prédictive de leur mobilisation scolaire.

HO3a : Lorsque l'adolescent a des valeurs orientées vers les dimensions futures de l'école, il sera davantage mobilisé scolairement que les adolescents qui n'accordent pas de sens et d'intérêt à leur avenir.

HO3b : Lorsque l'adolescent a des valeurs orientées vers les dimensions épistémiques de l'école, il sera mobilisé scolairement, à l'opposé des adolescents qui n'ont aucun intérêt et aucun plaisir pour les apprentissages.

HO3c : Lorsque l'adolescent a des valeurs orientées uniquement vers les dimensions sociales de l'école, il sera démobilisé dans sa scolarité.

HO3d : Lorsque l'adolescent a des valeurs orientées vers les enjeux instrumentaux de l'école, il sera démobilisé.

1.1.4. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre les formes de relations aux pairs et la (dé)mobilisation scolaire

HO4 : La prise en compte de la valeur accordée à l'école permet de nuancer l'effet de la qualité des formes de relations aux pairs sur la mobilisation scolaire.

HO4a : Le soutien social aura une influence positive sur la mobilisation scolaire si l'adolescent accorde une valeur épistémique ou future à l'école. Cette influence sera négative s'il accorde une valeur uniquement sociale ou instrumentale à l'école.

HO4b : La recherche de conformité aura une influence négative sur la mobilisation scolaire de l'élève quelle que soit la valeur qu'il accorde à l'école.

HO4c : L'isolement social aura une influence négative sur la mobilisation scolaire si la valeur accordée à l'école est tournée vers des dimensions sociale ou instrumentale mais des influences positives si la valeur accordée à l'école est tournée vers des dimensions épistémique ou future.

HO4d : La pression des pairs aura une influence positive sur la mobilisation scolaire si l'adolescent accorde une valeur épistémique ou future à l'école. Cette influence sera négative s'il accorde une valeur sociale ou instrumentale à l'école.

1.2. Définitions des variables

Cette étude vise à appréhender l'influence des formes de relations aux pairs (variable indépendante) sur la mobilisation/démobilisation scolaire (variable dépendante) par l'intermédiaire de la valeur accordée à l'école (variable médiatrice).

• *Variable indépendante*

La variable indépendante de notre étude correspond à la **qualité des relations entre pairs**. Dans une perspective multidimensionnelle, nous l'appréhendons selon différents facteurs à valence positive ou négative :

- Le *soutien social* nous permet d'évaluer l'entraide apporté par les pairs, le sentiment de proximité, d'intimité et de sécurité entre les membres du groupe.

- La *conformité extrême envers le groupe*, que le sujet va rechercher lorsque la peur de se faire rejeter est plus forte que le respect des différentes formes d'autorité. Elle s'oppose à l'initiative relationnelle qui est la capacité à savoir clairement ce que l'on veut, ce que l'on pense, à dire ou à demander pour soi.

- La *capacité à se dégager de la pression des pairs* qui renvoie à la façon dont le sujet arrive à se détacher de l'influence du groupe en privilégiant ses propres normes et valeurs plutôt que celles des pairs, notamment lorsque ces dernières vont à l'encontre de ses convictions.

- Le *sentiment d'isolement* appréhendé à la fois à travers le rejet, le retrait des adolescents, et selon le conflit (dispute avec les pairs)

• *Variable médiatrice*

La **valeur accordée à l'école** représente la variable médiatrice de notre étude. En s'inscrivant dans l'orientation psychosociale de Malrieu (1973), Levesque (2001), nous concevons la valeur accordée à l'école comme une modalité de la représentation et de la signification de l'école, comprenant quatre registres :

- Les valeurs orientées vers les *dimensions épistémiques* de l'école. L'école est ici perçue comme un lieu d'apprentissage et de formation au sein duquel les élèves prennent plaisir à apprendre et à comprendre.

- Les valeurs orientées vers les *dimensions futures* de l'école. Les élèves se préoccupent dans ce contexte de leur avenir professionnel, et plus précisément de faire d'éventuelles études supérieures et d'avoir un « bon » métier.

- Les valeurs orientées vers les *dimensions sociales*. Les élèves qui privilégient les valeurs sociales de l'école se rendent prioritairement au collège pour retrouver leurs amis et faire de nouvelles rencontres.

- Les valeurs orientées vers des *dimensions externalisées et stratégiques* de l'école. Ici se rendre au collège est vécu comme une contrainte. Pour ces élèves, apprendre répond uniquement aux satisfactions et aux exigences de l'institution scolaire pour accéder à des notes, à la classe supérieure.

• **Variable dépendante**

La ***mobilisation/démobilisation scolaire*** constitue la variable dépendante. Nous choisissons d'opérationnaliser cette variable sur la base de caractéristiques objectives liées au parcours de l'élève et des conduites en classe, mais également sur des dimensions plus subjectives appréhendées par les représentations de l'élève de son engagements dans activités scolaires et des mobiles qui le poussent à accomplir telle ou telle tâche scolaire. Nous mesurons ainsi cette variable par les indicateurs suivants :

- Une *auto-évaluation du parcours scolaire* appréhendée grâce à la moyenne générale, au sentiment de réussite, au redoublement, *etc.* Cette dimension renvoie ainsi au sentiment subjectif de l'élève concernant son niveau scolaire.

- Les *conduites en classe* seront évaluées par les capacités d'attention, de concentration et de participation de l'élève.

- La *persévérance* permettra de rendre compte de l'intérêt de l'élève pour les tâches scolaires, la réflexion et la difficulté (les défis intellectuels).

- L'*intérêt pour le travail personnel et la réussite* nous renvoie au plaisir de l'élève à réussir et à réaliser ses devoirs et ses leçons.

• **Variables contrôlées**

- La *classe/filière et l'âge*. Nous nous intéressons particulièrement aux collégiens car à ce niveau d'étude, les élèves ont déjà élaboré un rapport particulier à l'école, en lien avec leur vécu au sein de l'enseignement secondaire. Le collège est aussi le moment où les problèmes de l'adolescence se

posent avec le plus d'acuité. Ainsi, les difficultés scolaires vont se poser à cette période-là de l'adolescence avec plus d'ampleur et une fréquence plus importante. Notre recherche porte par ailleurs spécifiquement sur la classe de troisième. Elle représente en effet une classe charnière dans le sens où elle constitue un premier palier d'orientation de l'enseignement secondaire. Ce moment engage de manière décisive le destin des adolescents et leur poursuite d'études vers les filières générales, technologiques ou professionnelles du second cycle. Les conditions sociales et économiques spécifiques au milieu d'appartenance peuvent les inciter à faire le choix d'une entrée précoce dans le milieu professionnel pour subvenir à leurs besoins et ceux de leur famille ou bien les motiver à poursuivre leurs études pour s'assurer une position sociale plus favorable que celle de leurs parents. Par ailleurs, à cette période de l'adolescence particulièrement, 14 à 16 ans, l'amitié relève d'une importance cruciale. D'après Coleman (1980), à cet âge, les relations sociales sont notamment basées sur la confiance réciproque et sur le besoin de sécurité. Au regard du caractère intense des relations entre pairs durant la période de 14 à 16 ans et de la profondeur des liens amicaux, la peur d'une « trahison » ou d'une éventuelle séparation est omniprésente (Edmond, 2005, 165) : l'appréhension de se retrouver seuls semble donc vivement les préoccuper. A cet âge-là, l'appartenance à un groupe de pairs est donc primordiale car tout rejet par les pairs peut être mal vécu et déstabilisant. C'est également à cet âge-là que l'influence des pairs sera la plus manifeste et la recherche de conformité la plus importante (Duclos, Laporte & Ross, 1995 ; Hunter & Youniss, 1982 ; Berndt, 1982).

- *Le genre*. La revue de littérature fait état de différences importantes entre les filles et les garçons, que ce soit dans le déroulement de leur parcours scolaire, ou dans leur rapport aux pairs. Concernant le parcours scolaire, les garçons présenteraient plus de difficultés scolaires que les filles (Coslin, 2011, Lafontaine, 2009). Ces dernières sont par ailleurs considérées, de manière générale, comme plus studieuses et plus respectueuses des normes scolaires (Callu et *al.*, 2005). Enfin, au niveau des relations amicales, les auteurs attribuent aux filles des amitiés plus exclusives, intimistes et une plus grande importance accordée aux dimensions affinitaires (Braconnier, Chiland et Choquet, 2001). Les amitiés des garçons semblent davantage centrées sur la domination et la compétition (Maccoby, 1995 cité par Helen Bee et Denise Boyd, 2003).

- *Le milieu socio-économique d'appartenance*. D'après Charlot (1997) et Kalali (2007), cette variable modulerait le rapport au savoir des adolescents. Les familles démunies sont par exemple davantage « désarmées » face aux exigences de l'école, la culture familiale étant trop éloignée de la culture scolaire (Costa-Lascoux, 2002, cité par Prêteur & *al.* 2004). Le milieu d'appartenance influencerait également les formes de relations sociales. Selon Coslin (2011, 42), « quand la famille

et le collège ne semblent pas offrir suffisamment d’espace d’expression, quand ces deux espaces sont en rupture ou en conflit, les enfants renforcent leur investissement dans le groupe des pairs évoluant dans la rue ». Ils investissent alors affectivement ce groupe de solidarité, qui vient compenser le manque de reconnaissance et de stimulation de leur famille ou des autres structures sociales.

II. PRESENTATION DE LA POPULATION

2.1. Caractéristiques de la population globale

Ce travail de recherche porte sur 676 adolescents de 3^{ème}, issus de milieux socio-culturels contrastés et scolarisés dans différents types de collèges (collèges classés en zones sensibles et collèges tout venants - dont des collèges privés et publics -).

Le choix d’un grand nombre de sujets garantit, outre un échantillon statistiquement valide, une véritable hétérogénéité de leurs caractéristiques qui permet notamment d’évacuer les différences interindividuelles.

Les caractéristiques socio-biographiques des enfants sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1 Description de la population globale

		Effectifs	Pourcentages
Genre	Garçons	334	49%
	Filles	342	51%
Age	13 ans	8	1%
	14 ans	293	44%
	15 ans	307	45%
	16 ans	65	10%
Origine sociale²	Très défavorisés	109	16%
	Défavorisés	211	31%
	Intermédiaires	155	23%
	Favorisés	201	30%
Profession mère	Sans-emploi/au foyer	135	20%
	Temps partiel	118	17%
	Temps plein	377	56%
	Autre	46	7%

² Afin de déterminer l’appartenance socioculturelle des familles, nous combinons les professions et le niveau d’étude de chacun des parents, en référence aux travaux de Pourtois (1979), Prêteur et Vial (1997) et Constans (2001). (Cf. Annexe 2, p. 17)

Profession père	Sans-emploi/au foyer	41	6%
	Temps partiel	46	7%
	Temps plein	514	76%
	Autre	75	11%
Niveau d'étude mère	Inférieur au baccalauréat	297	45%
	Baccalauréat	179	25%
	Etude supérieure	200	30%
Niveau d'étude père	Inférieur au baccalauréat	292	44%
	Baccalauréat	161	22%
	Etude supérieure	223	34%
Moyenne³	-de 10	70	10%
	de 10 à 12,9	294	44%
	de 13 à 15,9	258	38%
	+ de 16	54	8%
Redoublement	Oui	150	22%
	Non	526	78%
Sentiment de réussite	Pas réussi	90	13%
	Moyennement réussi	240	37%
	Bien ou très bien réussi	366	50%
Type d'établissement	Education prioritaire	185	27%
	Tout venant	491	73%
	<i>Public</i>	398	65%
	<i>Privé</i>	193	28%
Total		676	100%

• Genre, âge des adolescents et type de collège fréquenté

L'échantillon constitué se compose de 676 adolescents dont 51% de filles et 49% de garçons, âgés de 13 à 16 ans ($M = 14,64$; $ET = 0,69$) et scolarisés en classe de 3^{ème}. Dans l'objectif de respecter une distribution représentative de la carte des collèges en France à l'heure actuelle (ZEP / hors-ZEP), nous avons interrogé des adolescents scolarisés en milieux ordinaires (de collèges privés et publics) (73%), mais également des collégiens issus de l'éducation prioritaire⁴ (Réseaux Ambition Réussite, anciennement appelés Zones d'Education Prioritaire) (27%).

³ Il s'agit de la moyenne « déclarée » par les élèves.

⁴ Actuellement, au niveau national, le poids de l'éducation prioritaire (en nombre d'élèves) est de 20,5%, d'après la Direction Générale de l'Enseignement Secondaire, d'Octobre 2010.

• *Caractéristiques socioculturelle des parents*

L'appartenance socio-culturelle peut influencer la scolarité des adolescents et leur mobilisation scolaire (Costa-Lascoux, 2002 ; Charlot, 2001 ; Prêteur, 1998). Afin de déterminer l'appartenance socioculturelle des familles, nous avons utilisé, en référence aux travaux de Pourtois (1979) et de Prêteur & Vial (1997), une cote sociale combinant les professions et les niveaux d'études des deux parents. Dans notre population, 16% des adolescents sont issus d'une famille très défavorisées, 31% d'une famille défavorisées, 23% de milieu intermédiaire et 30% de familles favorisées. Il existe une proportion plus importante d'élèves issus de milieux très défavorisés en éducation prioritaire, 31% contre 10% hors éducation prioritaire. Cette tendance est également observée à un niveau national (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010). De façon concomitante, les adolescents hors-éducation prioritaire sont plus représentés dans les milieux favorisés. Ce résultat est confirmé par une analyse de Khi 2 significative ($\chi^2(3) = 74,001 ; p < .001$).

Concernant le temps de travail, nous observons une majorité de temps plein chez les pères notamment (76% pour les pères contre 56% pour les mères) et au contraire, une majorité de temps partiel chez les mères (17 % contre 7 % pour les pères). Enfin, la plupart de mères est sans emploi ou au foyer (20%). Au sujet du niveau d'étude, plus de la moitié des pères et des mères ont le niveau bac ou ont fait des études supérieures. Nous remarquons par ailleurs une forte proportion de parents ayant un niveau inférieur au baccalauréat (44 % pour les pères et 45% pour les mères).

• *Parcours scolaire des élèves*

Deux indicateurs donnent un aperçu du parcours scolaire de l'élève : la moyenne auto-déclarée et le redoublement. La majorité des élèves déclare avoir entre 10 et 13 / 20 de moyenne générale (44%) et entre 13 et 16 / 20 (38%). 10% ont moins de 10 de moyenne et 8 % ont plus de 16. Sur l'ensemble de l'échantillon 22% a déjà redoublé au cours de leur cursus scolaire, dont 2% plus d'une fois (78% déclare n'avoir jamais redoublé).

Nous pouvons noter par ailleurs que la moitié des élèves pensent avoir *bien* ou *très bien* réussi tout au long de leur scolarité (seulement 13% juge ne pas avoir réussi).

2.2. Le recueil de données au sein des établissements

2.2.1. Mode de recrutement des collèges

Pour réaliser notre recueil de données nous avons au total contacté une trentaine de collèges de la région Midi-Pyrénées. Notre démarche consistait à envoyer un premier courrier électronique au chef d'établissement du collège afin de lui exposer notre projet de recherche, les objectifs poursuivis ainsi que l'instrument de recueil de données (Cf. Annexe 1. p. 2). Nous contactons ensuite directement le principal par téléphone. S'il était intéressé par notre recherche, nous nous rendions la plupart du temps dans le collège une première fois pour exposer plus en détails notre étude et ses objectifs, et pour décider ensemble des modalités de la passation afin qu'elles soient les moins contraignantes possibles pour les élèves. Au final, 11 collèges ont accepté de participer à notre étude.

2.2.2. Types de collèges

Dans l'objectif d'avoir, dans notre échantillon, une carte des collèges représentative de celle caractérisée à un niveau national, nous avons recueilli nos données au sein de différents types d'établissements. Nous contrôlerons dans nos analyses un éventuel effet de ces milieux scolaires sur les variables étudiées. Le tableau suivant présente la répartition des élèves dans ces différents collèges.

Tableau 2 Répartition des élèves au sein des collèges de la région Midi-Pyrénées

Collège	Public tout venant	Nombre d'élèves	Education Prioritaire	Nombre d'élèves	Privé	Nombres d'élèves
	Collège n°1 ***	74	Collège n°5 **	75	Collège n°8 ***	111
	Collège n°2 *	139	Collège n°6 **	61	Collège n°9 ***	82
	Collège n°3 ***	65	Collège n°7****	49		
	Collège n°4 ***	20				
Total		298		185		193

* Collège du centre-ville de Toulouse

** Collèges de la banlieue de Toulouse

*** Collèges du Grand Toulouse : communes aux alentours de Toulouse

**** Collège extérieur à Toulouse

2.2.3. Déroulement de l'enquête

Il est important de préciser que toutes les passations se sont déroulées entre le deuxième et le troisième semestre. Il était en effet essentiel que les adolescents aient eu suffisamment de temps à la fois pour élaborer leur propre rapport à l'école, et pour construire des relations stables avec leurs pairs.

Concernant le protocole de recueil de données, une lettre destinée aux parents, accompagnée d'un coupon d'autorisation parentale, était dans un premier temps distribuée à tous les collégiens (Cf. Annexe 1, p. 3). Elle présentait les objectifs principaux de l'étude ainsi que les conditions de passation (anonymat, données destinées exclusivement à la recherche, durée, *etc.*). Les élèves avaient un délai de minimum une semaine pour ramener ces autorisations afin de participer ou non à l'étude.

La passation était menée par nos soins et avait lieu collectivement au sein des établissements scolaires, durant des heures de permanence et sous la surveillance d'un assistant d'éducation ou du conseiller principal d'éducation. Le recueil des données durait entre 15 et 30 minutes et se déroulait en demi-groupe (environ 15 élèves) dans une salle informatique, avec un accès à internet.

La consigne qui leur était présentée est la suivante : « Dans la première partie du questionnaire, nous aimerions avoir des informations sur ton parcours scolaire en général. Dans la deuxième partie, nous nous intéressons à l'importance que tu accordes au collège et aux apprentissages. Dans la troisième partie, les questions porteront sur les relations que tu entretiens avec tes ami(e)s. Les réponses que tu vas donner sont confidentielles. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui est important c'est que tu exprimes ce que tu penses vraiment (essaie de répondre seul(e), spontanément et franchement). Pour chacune des questions suivantes, tu dois cocher la proposition qui te correspond le mieux (une seule réponse par question). Tu dois répondre à toutes les questions. Lis bien tous les choix de réponses avant de faire ton choix. *Merci d'avance pour ta participation* ».

III. LA METHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES

3.1. Choix de la technique

Le recours à la technique du questionnaire a un double objectif. Le premier concerne l'outil lui-même et ses avantages liés à l'objet d'étude, le deuxième est relatif à la population visée.

Le questionnaire permet d'appréhender des croyances, des attitudes, des opinions, des attentes, des motivations, des représentations, des valeurs qui ne sont pas observables de l'extérieur et qui ne nécessitent pas un face à face avec la personne interrogée. Pour un objet de recherche qui privilégie le point de vue du sujet et ses représentations, cet outil d'analyse est ainsi tout à fait adapté : il permet de « s'émanciper des risques de sur-interprétation propres aux démarches qualitatives par entretiens ou observations » (Merle & Piquée, 2006, 97). En outre, le questionnaire permet la construction de dimensions multifactorielles qui, en plus de rendre le modèle théorique plus exhaustif, permet l'accumulation de résultats. Bien que les questions soient imposées aux sujets, elles offrent plusieurs choix de réponses, le sujet peut donc nuancer sa réponse. Le questionnaire permet également de vérifier nos hypothèses sur un échantillon important de collégiens.

Par ailleurs, l'adolescence est une période de doute et d'instabilité au cours de laquelle le regard de l'autre a une importance plus cruciale qu'à n'importe quelle autre période. Il détermine en effet l'image que l'adolescent a de lui-même, qui peut être parfois source de dévalorisation, de doute ou d'angoisse. Un adolescent peut ainsi avoir des difficultés à s'exprimer sur ses sentiments, son vécu, ses attentes, à se confier tout simplement à un inconnu sans avoir peur d'être jugé, comme par ses pairs. Ici, l'interviewer est effacé, neutre, et l'adolescent, seul face à une feuille respectant l'anonymat, peut se dévoiler sans avoir peur du jugement.

3.2. Construction du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré à partir d'un travail préliminaire réalisé au cours du Master 1 et du Master 2 recherche (Cf. Annexe 3, p. 19 et p. 48).

Nous nous sommes en effet basée principalement et prioritairement sur les entretiens semi-directifs réalisés auprès d'adolescents, au cours de l'étude exploratoire de Master 1 et 2 pour construire ce nouvel outil de recueil de données. Après une analyse qualitative de type papier/crayon, des thèmes et sous-thèmes se sont dégagés de ces entretiens. Nous avons choisi de respecter ces différentes catégories pour construire notre instrument, en les organisant et en

les étayant à partir des lectures réalisées antérieurement. A l'intérieur de chacun de ces thèmes, nous avons dégagé des items, inspirés directement du discours des collégiens (unités de sens) et de notions théoriques que nous allons détailler (questionnaires anglo-saxons sur les relations sociales entre pairs).

Notre questionnaire se compose de trois parties relatives aux trois principales variables de notre étude : la mobilisation/démobilisation scolaire, le rapport à l'école et les formes de relation dans le groupe de pairs.

IV. LES INSTRUMENTS ET LEUR VALIDATION

Pour vérifier la validité de notre instrument, nous aurons recours à trois étapes essentielles :

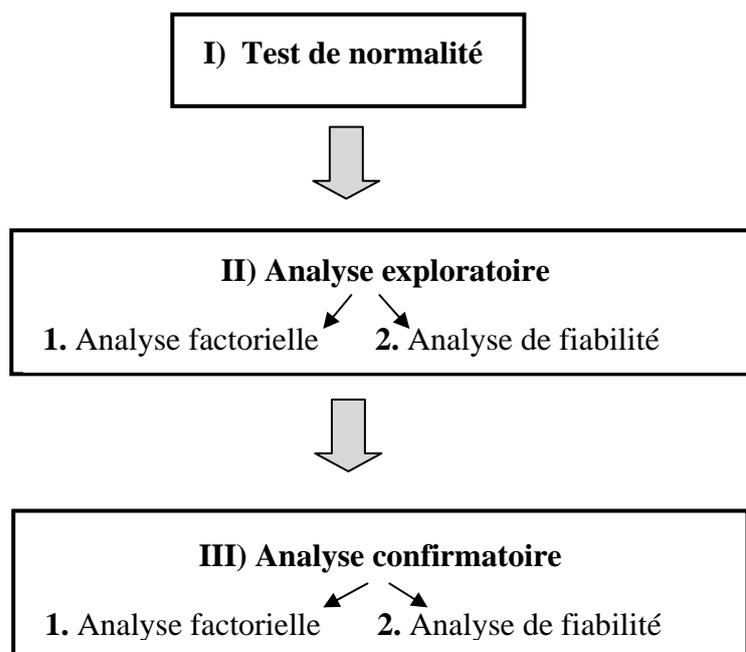


Figure 2 : Représentation schématique des trois étapes de validation du questionnaire

- Le **test de normalité** : Ce test nous permet de vérifier si des données réelles suivent une loi normale ou non.
- L'**analyse exploratoire** : L'analyse factorielle exploratoire (AFE) est une démarche qui reste fondamentalement empirique et exploratoire dans la mesure où son objectif est d'extraire des facteurs latents à partir des variables observables initiales. La technique de l'analyse factorielle

exploratoire permet ainsi de mettre en évidence, au sein d'un nombre important de données, un certain nombre de facteurs expliquant pourquoi certaines de nos variables sont intercorrélées et d'autres pas. A partir de la matrice de corrélation issue de l'ACP, nous avons ainsi identifié des dimensions pour chaque variable, contenant pour chacune d'elles les items les plus significatifs pour notre échantillon. Cette procédure permet avant tout de faire émerger une théorie qui sera mise à l'épreuve dans la seconde partie. Une analyse à Composantes Principales avec rotation orthogonale Varimax⁵ a donc été menée sur chaque échelle du questionnaire : échelle de mobilisation/démobilisation scolaire, échelle de valeur accordée à l'école, échelle de relation aux pairs. Pour chaque facteur dégagé, nous avons éliminé de manière itérative les items ayant des contributions factorielles inférieures à .500.

- **L'analyse confirmatoire** : Avant de tester les hypothèses, il est recommandé, outre la purification de la validité des instruments de mesure à l'aide des analyses factorielles exploratoires, de procéder à leur validation au moyen de l'analyse factorielle confirmatoire. Ainsi, dans le prolongement de l'analyse factorielle exploratoire, l'analyse confirmatoire est destinée à mettre à l'épreuve des hypothèses spécifiques concernant l'influence des variables latentes sur les données recueillies; elle permet donc de tester un modèle théorique. Elle sera effectuée à l'aide du logiciel Lisrel 8.8. La méthode d'estimation que nous utilisons est celle des moindres carrés pondérés WLS (Weighted Least Square).

Cette méthode permet de vérifier la bonne qualité d'ajustement par rapport aux données obtenues auprès de notre population selon :

- Le **Chi 2**, qui mesure la divergence entre les relations spécifiées entre les variables par le modèle et les relations effectivement observées dans les données. Un Chi 2 faible indique que le modèle spécifié par le chercheur est une bonne représentation des relations existant dans les données.

- La variable Chi-square, l'indice corrigé de la qualité d'ajustement –Adjusted Goodness of Fit index- (**AGFI**) et **GFI** (goodness of fit). Ces valeurs évaluent la qualité d'un modèle. Des valeurs AGFI supérieures à 0,8 ou 0,9 -selon les auteurs- témoignent d'une bonne adéquation du modèle (Joreskog & Sorbom, 1984 TL).

- L'approximation de l'erreur moyenne quadratique – Root Mean Square Error of Approximation (**RMSEA**) : une valeur de RMSEA de 0.05 indique un bon ajustement, une valeur comprise entre 0,05 et 0,08 un ajustement raisonnable et une valeur supérieur à 0,10 non exploitable.

⁵ L'analyse factorielle est réalisée sous SPSS 17 par l'analyse factorielle en axes principaux.

- L'indice d'ajustement comparatif – Comparative Fit Index – (**CFI**) : une valeur du CFI supérieur à 0,9 indique une bonne adéquation du modèle (Bentler, 1990)
- Le **RMR** (Root Mean square Residual) est la racine carrée de la moyenne des résidus ajustés au carré. Il s'agit d'un indice de la valeur moyenne des résidus du modèle, les résidus étant la différence entre les corrélations estimées et celles observées à partir des données empiriques. Plus le RMR est proche de 0, meilleur est l'ajustement (Igalens & Roussel, 1998).
- Le **NFI** (Normes Fit Index) doit également avoir une valeur supérieure à 0,9 pour témoigner d'une bonne qualité d'ajustement du modèle.

4.1. Test de normalité pour les trois échelles

Nous nous sommes dans un premier temps assurés que la distribution de l'échantillon était compatible avec l'hypothèse de distribution gaussienne de la variable. Nous avons ainsi réalisé le test de normalité. Pour cela, nous avons observé le coefficient d'aplatissement (*kurtosis*) et celui d'asymétrie (*skewness*). L'échantillon suit une loi normale à 95% lorsque les valeurs de son aplatissement et de son asymétrie sont comprises entre -2 et 2 (Ramousse, Le Berre & Le Guelte, 1996)..

Concernant les échelles de « mobilisation/démobilisation scolaire » et de « rapport aux pairs », les tests d'aplatissement et d'asymétrie sont respectés, démontrant ainsi que la courbe de distribution des items présente une concentration normale et symétrique.

Pour l'échelle de « valeur accordée à l'école », le coefficient d'aplatissement est relativement élevé pour certains items (compris entre 2 et 7) ; la forme de distribution des valeurs est ainsi relativement « pointue », témoignant de réponses très concentrée autour de la moyenne. Nous poursuivrons cependant nos analyses sur cette échelle car ce coefficient est considéré comme un indicateur qui n'oriente pas de manière significative les plans statistiques. En effet, la taille de l'échantillon est d'une part suffisamment élevée, d'autre part, nous mesurons ici des attitudes, des représentations, des significations qui ne permettent pas de garantir de manière invariable des conditions de normalité.

4.2. Echelle de mobilisation/démobilisation scolaire : composition et validation

4.2.1. Composition de l'échelle avant validation

La construction des items de l'échelle de mobilisation/démobilisation scolaire est à la fois reprise de l'enquête de Prêteur et *al.* (2004) et inspirée du discours des jeunes lors de l'enquête exploratoire. Cette sous-échelle contient 21 items répartis sur trois dimensions relatives aux thèmes principaux que nous avons pu dégager lors de notre analyse thématique : le **parcours scolaire**, le **comportement en classe** et les **attitudes face aux devoirs et leçons**. Pour chacun de ces thèmes, nous avons élaboré 5 ou 6 items. Nous questionnons par exemple les sujets sur leur moyenne générale pour le premier sous-thème (« *Cette année, ma moyenne générale se situe approximativement entre : [...]* »), sur leur capacité de concentration pour le deuxième (« *En classe, lorsqu'un cours ne m'intéresse pas je finis par ne plus écouter* ») et sur le temps consacré aux devoirs et leçons pour le troisième (« *Par jour, pour mes devoirs et leçons, je passe environ : [...]* »). Nous avons rajouté par ailleurs un quatrième thème : les **mobiles pour réaliser les activités scolaires**. Evaluer l'engagement de l'élève dans une activité, sa persévérance dans la réalisation d'une tâche nous paraissait en effet indispensable pour mesurer le degré de mobilisation/démobilisation scolaire (exemple : « *Je préfère m'y prendre à l'avance pour faire mes devoirs et préparer mes contrôles* ») (Xu & Corno, 2003).

4.2.2. Première étape de validation de l'échelle : l'analyse factorielle exploratoire

L'analyse factorielle exploratoire de cette échelle s'est stabilisée à 4 facteurs après une étape d'épuration : 2 items avec un faible pouvoir de discrimination (fortement corrélés à deux dimensions) ont été supprimés. Suite à cette étape, une nouvelle ACP nous a permis d'obtenir une échelle purifiée (Cf. Annexe 3, p. 59). L'indice KMO⁶ (à .90) et le test de sphéricité de Bartlett⁷ (à .000) étant en effet très satisfaisants, nous retenons ces 4 facteurs qui représentent 59% de la variance totale. Ces facteurs, bien que différents de la composition initiale de l'échelle, restent très cohérents par rapport au modèle théorique.

⁶ Le KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) est un indice un indice d'adéquation de la solution factorielle. Il indique jusqu'à quel point l'ensemble de variables retenu est un ensemble cohérent. Il reflète le rapport entre d'une part, les corrélations entre les variables, et d'autre part, les corrélations partielles, reflétant l'unicité de l'apport de chaque variable. Une valeur de KMO < .50 est inacceptable, lorsqu'elle est environ égale à .60 elle est médiocre, lorsqu'elle est à .70 elle est moyenne, lorsqu'elle est à .80 elle est méritoire, et lorsqu'elle est à .90 elle est excellent (Kaiser & Rice, 1974).

⁷ Le test de Bartlett vérifie l'hypothèse nulle selon laquelle toutes les corrélations seraient égales à zéro. L'hypothèse nulle doit donc être rejetée, c'est-à-dire que le test doit être significatif.

- **Présentation des facteurs** (Cf. Annexe 3, p. 59)

- Le premier facteur correspond à **l'attention et l'implication** et explique 36% de la variance totale. Cette dimension, composée de 8 *items*, regroupe les comportements et attitudes des collégiens en classe et la préparation et l'implication des travaux scolaires à l'extérieur.

- Le deuxième facteur, qui correspond à **l'auto-évaluation du parcours scolaire**, explique 9% de la variance et comporte 4 *items*. Il est consacré au sentiment de réussite des élèves, à la perception qu'ils ont de leurs propres résultats scolaires.

- Le troisième facteur représentant **l'engagement dans le travail scolaire** des adolescents explique 8% de la variance et se compose de 4 *items*. Cette dimension explique l'intérêt des élèves pour les activités scolaires et la réflexion.

- Le quatrième facteur, le **rapport à l'apprendre**, explique 6% de la variance et englobe 3 *items*. Il permet de mettre en évidence l'intérêt et la satisfaction à comprendre et apprendre pour réussir.

Par rapport à l'échelle initiale, nous retrouvons un facteur similaire, le « parcours scolaire » avec deux items supprimés : le redoublement et la participation en classe. Comme expliqué précédemment, ces items n'étaient pas assez discriminants dans la logique de l'échelle. Nous retiendrons cependant l'item du « redoublement » comme une information personnelle, d'ordre qualitatif (de même que le sexe ou l'âge), mais qui ne rentrera donc pas en compte dans la mesure de la mobilisation/démobilisation scolaire. Les autres dimensions ont été confondues entre elles pour faire émerger des relations plus cohérentes.

- **Analyse de fiabilité**

L'analyse de fiabilité permet de déterminer dans quelle mesure les éléments d'un questionnaire sont liés les uns aux autres et de procurer un indice général de la consistance ou de la cohérence interne de l'échelle dans son ensemble. Elle est mesurée au moyen du coefficient alpha de Cronbach (Cronbach, 1951 ; Nunnally, 1978 ; Cortina, 1993).

Les indicateurs de fiabilités sont de .83 pour l'engagement dans le travail scolaire, de .82 pour l'auto-évaluation du parcours scolaire, de .77 pour l'engagement cognitif et de .73 pour le rapport à l'apprendre (Cf. Tableau 3). Ces indices révèlent des niveaux de consistance interne satisfaisants pour chacune de ces dimensions. Nous avons par ailleurs vérifié le coefficient pour l'ensemble de l'échelle qui est de .90. Cet indice témoigne également d'une très bonne cohérence de l'ensemble des dimensions mesurées par l'instrument.

Tableau 3 Consistance interne de la première sous-échelle du questionnaire après validation : mobilisation/démobilisation scolaire

Facteurs	Alpha de Cronbach
Attention et implication	.83
Auto-évaluation du parcours scolaire	.82
Engagement dans le travail scolaire	.77
Rapport à l'apprendre	.73

4.2.3. Deuxième étape de validation de l'échelle : l'analyse factorielle confirmatoire

• *Analyse factorielle confirmatoire*

Afin de confirmer la fiabilité et la validité de cette échelle auprès de notre population, nous avons réalisé une analyse factorielle confirmatoire (AFC) -à l'aide du logiciel LISREL- (Cf. Annexe 3, p. 59). Cette AFC a été effectuée sur la structure factorielle obtenue par l'analyse en composantes principales.

Comme exposé dans le tableau 4, la valeur AGFI est proche de 1 (0,87), la RMSEA est loin du seuil d'acceptabilité (0,068) et le CFI est supérieur à 0,9 (0,97). Ces chiffres sont satisfaisants et confirment ainsi l'ajustement du modèle. En outre, les données statistiques présentées dans le tableau 1 ci-dessous attestent de la validité discriminante des différentes dimensions de l'échelle. La corrélation entre ces dimensions et notamment entre l'attention et l'implication, et l'engagement dans le travail scolaire ($r = .70, p < .01$) est solide (Cf. Annexes 3, p. 60).

En d'autres termes, cette analyse valide la structure factorielle de cette échelle à l'égard de notre échantillon et peut donc être utilisée pour évaluer la mobilisation ou la démobilité scolaire des collégiens de 3^{ème}.

Tableau 4 Les indices d'ajustement de l'échelle

Indices	Chi ²	dl	CFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	RMR
Valeurs	601,74	146	0,97	0,96	0,87	0,90	0,068	0,086

Lorsque l'on observe le schéma, nous notons de manière générale que les dimensions sont plutôt fortement corrélées entre elles. Plus particulièrement, les corrélations les plus

positives sont obtenues avec « l'attention et l'implication » (fact1) et « l'engagement dans le travail scolaire » (fact3) ($r = .70$). De manière logique, ces résultats témoignent de l'idée qu'un adolescent qui est attentif en classe arrivera à s'engager davantage dans son travail scolaire.

• *Analyse de fiabilité*

Les items ayant été validés et donc n'ayant pas reçu de modification, les alphas de Cronbach restent identiques à ceux indiqués plus haut. Ces indices (compris entre .73 et .83) témoignent en effet de la très bonne cohérence de l'instrument.

4.3. Echelle de sentiment de valeur accordée à l'école

4.3.1. Composition de l'échelle avant validation

Le questionnaire de Levesque (2001), mesurant la valeur accordée à l'école, a été utilisé pour évaluer notre deuxième dimension. Nous avons cependant repensé ce questionnaire qui mesurait seulement deux dimensions de la valeur accordée à l'école : les valeurs orientées soit vers des « buts sociaux » soit vers des « buts scolaires ». Ces deux dimensions nous semblaient extrêmes, deux autres valeurs ont été mises en évidence afin d'élargir les possibilités et donc d'être moins radical dans l'analyse : les valeurs tournées vers le futur, l'avenir et les valeurs tournées vers le travail, la tâche (dans un versant négatif c'est-à-dire en tant que contrainte). Ces dernières nous paraissaient essentielles puisqu'elles sont apparues à plusieurs reprises dans le discours des collégiens d'une étude antérieure (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2009).

Nous avons sélectionné quatre items pour chacun de ces sous-thèmes. Trois items ont été rajoutés à ceux élaborés par Levesque (pour évaluer les valeurs centrées sur la tâche) et quatre ont été supprimés.

Cet instrument mesure au final quatre sous-dimensions de la valeur accordée à l'école (Cf. Annexe 3, p. 61) :

- Les **valeurs tournées vers l'apprendre** (items n°22, 27, 30, 33) c'est-à-dire celles que l'école cherche à transmettre aux élèves : l'envie, le désir d'apprendre et de comprendre (ex : « *Le collège me permet d'apprendre de nouvelles choses* »).

- Les **valeurs tournées vers le social** (items n°24, 26, 29, 32) : Il s'agit d'éléments qui ne sont pas directement liés à ce que désire apporter l'école aux élèves c'est-à-dire être avec d'autres jeunes (ex : « *Le collège me permet d'être avec des amis* »).

- Les **valeurs tournées vers le futur** (items n°23, 25, 28, 31). Elles regroupent le fait d'avoir un « bon » métier plus tard (ex : « *Le collègue me permet d'avoir un métier après le bac* »).

- Les **valeurs tournées vers le travail (la tâche) en tant que contrainte** (items n°34, 35, 36, 37). Ces valeurs sont associées à la contrainte face aux règles institutionnelles (ex : « *Pour moi, le collègue, c'est avant tout une obligation de se plier aux règles et aux consignes* »).

Pour les trois premières, nous cherchons à évaluer l'implication personnelle des élèves grâce à la formulation « *le collègue me permet de...* ». Pour la dernière sous-dimension, nous cherchons à mesurer le rapport extériorisé des élèves pour se conformer aux attentes institutionnelles (Prêteur & al., 2004 ; Courtinat & Prêteur, 2010), grâce à la formulation « *le collègue est obligatoire pour...* ». De fait, contrairement aux trois premières dimensions, cette dernière a une valence négative.

Cette partie du questionnaire nous permet par conséquent de connaître quelle dimension l'élève privilégie dans son expérience scolaire, à quelle valeur il attache le plus d'importance.

4.3.2. 1^{ère} étape de validation de l'échelle : l'analyse factorielle exploratoire (AFE)

A partir de l'AFE (Cf. Annexe 3, p. 61), nous avons obtenu, pour la première sous-échelle composée de 14 items, une structure factorielle en quatre dimensions (indice KMO = .78, sphéricité de Bartlett = .000). Ces dernières restituent 65% de la variance totale.

• **Présentation des facteurs**

- Le premier facteur est constitué de 5 items et explique 26% de la variance totale. Il renvoie aux **valeurs scolaires orientées vers des buts futurs et professionnels**. Pour l'élève il est important d'apprendre pour avoir une situation professionnelle correcte plus tard.

- Le deuxième facteur, composé de 3 items et restituant 13% de la variance, correspond aux **valeurs scolaires orientées vers le plaisir d'apprendre**. L'élève désire apprendre et comprendre pour enrichir ses connaissances.

- Le troisième facteur est composé de 3 items et représente 11% de la variance. Il correspond aux **valeurs scolaires orientées vers le social**. L'adolescent se rend à l'école prioritairement pour retrouver des copains et s'en faire de nouveaux.

- Le quatrième facteur, réunit 2 items et explique 8% de la variance. Ici, les valeurs scolaires sont davantage tournées vers les **contraintes imposées par l'école**.

- Le cinquième facteur se compose également de 2 items et explique 6% de la variance. Il renvoie à la **distanciation par rapport à l'institution scolaire** et plus précisément à ce qu'elle cherche à transmettre. L'école est ici instrumentalisée : elle sert à avoir des notes et passer en classe supérieure.

Les coefficients factoriels obtenus montrent qu'aucun item n'a dû être supprimé de par son incohérence et par conséquent que l'échelle initiale possède une structure stable. En effet, à l'exception de deux changements, nous retrouvons des dimensions similaires à celles présentées dans la partie 4.3.1. (Composition de l'échelle avant validation).

Un premier changement a été opéré par l'analyse en composantes principales : un item (« enrichir mes connaissances ») de la dimension « valeur tournée vers le plaisir d'apprendre » mesure plus précisément la première dimension « valeur tournée vers le futur ». Ce changement ne semble pas améliorer la logique du modèle mais nous le conservons afin qu'il soit certifié ou non dans l'étape confirmatoire. Egalement, la quatrième dimension a été séparée en deux facteurs différents (que nous avons renommés), composés chacun de deux items.

• *Analyse de fiabilité*

Concernant la sous-échelle de « la valeur accordée à l'école », la mesure des coefficients alpha de Cronbach, compris entre .68 et .80, confirme la cohérence interne pour chacun des facteurs de cette sous-échelle (Cf. Tableau 5). La consistance inter-items pour l'ensemble de la sous-échelle a également été mesurée : l'indice est de .65 et reste donc, de la même façon, satisfaisant (Evrard et al. 1993).

Tableau 5 Consistance interne de l'échelle de « sentiment de proximité/distance vis-à-vis de la scolarité » après validation

Facteurs	Alpha de Cronbach
Valeur scolaire orientée vers le futur	.80
Valeur scolaire orientée vers le plaisir d'apprendre	.68
Valeur sociale	.69
Contrainte	.80
Distanciation	.60

4.3.3. 2^{ème} étape de validation de l'échelle : l'analyse confirmatoire

• *Analyse confirmatoire*

Afin de confirmer la validité de cette échelle auprès de notre population, nous avons effectué une analyse confirmatoire (Cf. Annexe 3, p. 62) à l'aide du logiciel Lisrel (version 8).

Une première étape, réalisée sur la base des items retenus par l'analyse exploratoire, présente des valeurs acceptables ($\chi^2 = 395,66$ et RMSEA = 0,069) cependant quelques items posent problème. La qualité de l'ajustement de ce modèle aux données n'est donc pas excellente dans l'absolu. Après avoir examiné les contributions factorielles, les différents pourcentages de la variance expliquée pour chaque facteur (R^2), le test de Student et les indices de modifications apportés par le logiciel, nous avons effectué la suppression de deux items et modifié le positionnement d'un item sur un autre facteur. Nous arrivons alors à des valeurs du χ^2 et du RMSEA moins élevées et donc à un modèle de l'échelle plus acceptable.

L'épuration de ces items ne modifie en rien la cohérence théorique et tend même à l'améliorer. En effet, il est plus logique que l'item RA2, relatif à l'« intérêt de l'élève pour les apprentissages », se retrouve au sein du facteur 2 qui mesure le « plaisir d'apprendre » (comme le préconisait le modèle initial). Les deux items supprimés (RP4 « le collège c'est rencontré des gens qui partagent les mêmes idées que moi », et RT2 « le collège c'est avant tout passer en classe supérieure ») ne répondaient pas quant à eux à des critères statistiques satisfaisants (qui augmentaient le χ^2 ou créaient des erreurs de covariance). En effet, pour l'item RT2, le modèle fait ressortir une variance négative, or c'est un des paramètres estimés par LISREL qui est un indicateur formel que le modèle n'est pas adéquat. L'item RP4 augmentait quant à lui le χ^2 à cause d'une valeur trop faible. Par conséquent, ces deux items, par leur suppression, créent la plus grande diminution du χ^2 . Dit autrement, ces deux items étaient les plus éloignés du modèle d'analyse et des hypothèses qui le sous-tendent.

Avec l'item RT2 supprimé, nous nous retrouvons avec un seul item (« pour moi le collège c'est avant tout avoir des notes ») dans le cinquième facteur « distanciation ». Nous choisissons par conséquent de regrouper cet item dans le quatrième facteur « contrainte » et de tester de nouveau le modèle.

Par rapport au modèle initial, le modèle re-spécifié est apparu beaucoup plus adéquat pour rendre compte des données (Cf. Tableau 6).

Tableau 6 Les indices d'ajustement de l'échelle

Indices	Chi ²	dl	CFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	RMR
Valeurs du premier modèle	395	94	0,94	0,92	0,86	0,90	0,069	0,099
Valeurs du second modèle	242	71	0,96	0,94	0,90	0,93	0,060	0,072

La diminution des valeurs du Chi², du DDL, du RMSEA et du RMR et l'augmentation des valeurs du CFI, NFI, AGFI, GFI témoignent d'un meilleur ajustement du deuxième modèle. En d'autres termes, ces indices confirment un bon ajustement entre le modèle théorique et le modèle empirique.

Au regard des résultats obtenus, nous pouvons avancer l'acceptabilité du modèle. Cette analyse confirmatoire présentée en annexes (*Cf.* Annexe 3, p. 62) valide une structure factorielle de l'échelle en trois facteurs : elle est donc utilisable pour évaluer la valeur accordée à l'école par les adolescents scolarisés en 3^{ème}.

Si l'on observe les liens entre les dimensions, nous notons que les valeurs tournées vers le futur (fact1) et les valeurs tournées vers le plaisir d'apprendre (fact2) sont fortement corrélées entre elles ($r = .68$). En effet, ces facteurs font tous deux partis de la sphère scolaire et plus particulièrement des valeurs premières que cherchent à transmettre l'institution scolaire.

A l'opposé, nous notons qu'il existe des corrélations négatives entre le facteur 4 (« valeurs scolaires tournées vers la contrainte ») et toutes les autres dimensions. En effet, les trois premières dimensions représentent un plaisir pour l'adolescent (étudier par plaisir, retrouver ses amis, avoir un bon métier plus tard) alors que cette dernière dimension à une valence plutôt négative : le collège est associé à une contrainte, une obligation.

• *Analyse de fiabilité*

Les dimensions définitives de cette échelle étant fixées, nous procédons alors à la vérification de leurs qualités psychométriques, en l'occurrence la fiabilité de chacune des dimensions. Pour mesurer leur fiabilité nous avons recours à l'alpha de Cronbach.

L'analyse de fiabilité effectuée sur les items retenus confirme la cohérence interne de cette sous-échelle : valeur scolaire orientée vers le futur ($\alpha = .78$), valeur scolaire orientée vers le plaisir d'apprendre ($\alpha = .73$), valeur scolaire orientée vers le social ($\alpha = .69$) et valeur scolaire orientée vers la contrainte ($\alpha = .67$). Le coefficient alpha de l'échelle totale est également satisfaisant ($\alpha = .67$).

4.4. Echelle de qualité des relations pairs

4.4.1. Composition de l'échelle avant validation

Pour évaluer la relation aux pairs, nous avons retenu de la même façon les thèmes qui sont ressortis lors de l'analyse des entretiens exploratoires : le mode d'affiliation, la conformité au groupe et la qualité de la relation (la représentation de l'amitié). Pour énoncer les items dans chacun de ces sous-thèmes, nous nous sommes par conséquent appuyées sur les unités de sens des collégiens, mais également sur de nouveaux concepts théoriques actuellement travaillés dans le domaine des relations aux pairs, ayant fait l'objet de recherches empiriques anglophones, avec pour objectif de construire des instruments de mesure appropriés aux concepts.

Nous avons alors fait un travail d'adaptation sur la formulation et sur le nombre d'items de ces instruments et nous les avons ajustés au contexte culturel. Nous nous sommes par ailleurs inspirées seulement des dimensions que nous avons jugées pertinentes par rapport à ce que nous voulions observer. Nous avons ainsi travaillé sur plusieurs dimensions que nous estimions complémentaires et les plus déterminantes pour mesurer la variable « relation aux pairs ».

Nous allons détailler cette partie du questionnaire à partir des concepts et outils de référence retenus pour définir notre variable.

Tout d'abord, nous nous sommes référées aux travaux de Fuligni et Eccles (1993) qui ont travaillé sur les relations parents/enfants au moment de l'adolescence et sur les relations entre pairs. Nous nous sommes intéressée plus particulièrement à une dimension appréhendée par ces auteurs dans leur outil « *Measure Peer Orientation* » : « **P'orientation extrême vers les pairs** ». Nous avons ainsi élaboré quatre items pour évaluer cette modalité à partir des éléments théoriques apportés par ces auteurs et d'exemples émanant de leur outil (exemple d'item : « *Face à ce qu'on me demande en classe, je fais tout pour ne pas être un 'intello' et 'sauver la face'* »).

Nous avons par la suite cherché à évaluer « la capacité du jeune à se détacher de l'influence de ses amis et de la pression qu'ils peuvent exercer sur lui ». Deux outils anglophones nous ont aidés à élaborer les items.

Le premier a été construit par Santor et al. (2002) qui travaillent sur la recherche de conformité à l'adolescence et plus spécifiquement sur la capacité de l'adolescent à se dégager de la pression exercée par le groupe. Nous nous sommes ainsi appuyées sur leurs études et leur questionnaire « *Peer Conformity Measure* » qu'ils présentent sous forme de 15 scénarios, pour

construire trois items (exemple d’item : « *Je suis prêt à tricher comme mes copains pour un contrôle même si je crois que ce n’est pas une bonne idée.* »).

Le deuxième outil a été élaboré par Greenberger en 1975 : le « Psychosocial Maturity Inventory ». Il se décline selon sept thèmes principaux : indépendance, orientation de travail, identité, compétence de communication, rôles, confiance, engagement social. Nous nous sommes intéressées seulement au premier de ces thèmes (« indépendance ») dont les dimensions nous semblaient les plus pertinentes pour notre étude. Nous avons au final créé trois items de plus à partir de ces travaux (exemple d’item : « *Je me sens très mal à l’aise quand je ne suis pas d’accord avec ce que pensent mes copains.* »).

Ces six items au total nous permettent ainsi d’évaluer la capacité des adolescents à se détacher de la pression à la conformité que leur imposent les pairs. Pour cela, nous regardons si les collégiens choisissent de suivre leur groupe de copains pour faire ou penser quelque chose même si cela va à l’encontre de leur point de vue, de leur valeur ou va au-delà de leurs limites.

La dernière dimension de cette partie du questionnaire concerne « **le soutien social** ». Nous avons en effet montré à partir de nos travaux préliminaires que les amitiés qui avaient la meilleure influence sur la scolarité étaient celles basées sur l’entraide, le soutien, le conseil, la communication. Parker et Asher (1993)⁸ ont travaillé sur l’influence de la qualité de la relation et ont construit un outil sur lequel nous nous sommes appuyées : le « Friendship Quality Questionnaire ». Ce dernier mesure six aspects des relations entre pairs : “Validation and Caring, Conflict Resolution, Conflict and Betrayal, Help and Guidance, Companionship and Recreation, and Intimate Exchange” (reconnaissance par les pairs, gestion des conflits, conflit et trahison, soutien et partage, camaraderie et temps libre, et intimité). Nous avons retenu un ou deux items pour chacune de ces six dimensions qui sont en lien à la fois avec le discours des adolescents recueillis lors des entretiens et avec nos objectifs de recherche (exemple d’item : « *Je me sens apprécié et reconnu lorsque je suis avec mes copains* »).

4.4.2. 1^{ère} étape de validation du questionnaire : l’analyse factorielle exploratoire

L’analyse factorielle a redistribué les items entre eux et donne au final une structure en 4 facteurs qui explique 49% de la variance totale. Cette factorisation a pu être réalisée grâce à un

⁸ Une échelle similaire a également été construite par Bukowski, Hoza et Boivin en 1994 (camaraderie, conflit, aide, sécurité et intimité). Elle a pour but d’appréhender la représentation que l’enfant se fait de ses relations amicales.

indice KMO et un test de sphéricité de Bartlett satisfaisants (KMO = .87, sphéricité de Bartlett = .000). Les résultats de cette analyse factorielle sont présentés en annexes (Cf. Annexe 3, p. 63).

• **Présentation des facteurs** (Cf. Annexe 3, p. 63)

- Le premier facteur regroupant 9 items explique 20% de la variance totale. Il renvoie à **l'appartenance au groupe et le soutien social** ressenti. Cette dimension nous permet d'appréhender la qualité de la relation à travers les rapports d'intimité entre pairs, de réciprocité et de soutien.

- Le deuxième facteur, composé de 7 items et restituant 17% de la variance, correspond à **l'orientation extrême vers les pairs**. Les items regroupés évoquent des « déviances » que l'adolescent est prêt ou non à franchir pour rester intégré au groupe de pairs.

- Le troisième facteur représente la **capacité du jeune à se détacher de la pression des pairs**. Les 4 items qui le composent expliquent 7% de la variance. Ils rendent compte de la capacité de l'adolescent à donner son opinion, à s'imposer dans un groupe, à prendre ses propres décisions.

- Le quatrième facteur se compose également de 4 items et explique 5% de la variance. Il renvoie au **sentiment d'isolement** à travers des items centrés sur l'exclusion, le rejet et les conflits.

• **Analyse de fiabilité**

Pour cette sous-échelle, les coefficients alpha de Cronbach compris entre .62 et .84. sont satisfaisants pour chacun des facteurs (Cf. Tableau 7). La consistance inter-items pour l'ensemble de la sous-échelle est quant à elle de .65 et confirme ainsi la qualité de cette sous-échelle.

Tableau 7 Consistance interne de la troisième sous-échelle du questionnaire après validation

Facteurs	Alpha de Cronbach
Soutien social	.84
Orientation extrême	.80
Pression des pairs	.75
Sentiment d'isolement	.62

4.4.3. 2^{ème} étape de validation de l'échelle : l'analyse confirmatoire

• *Analyse confirmatoire*

Afin de confirmer la structure factorielle des dimensions ci-dessus obtenues suite à l'analyse en composantes principales, nous avons eu recours de la même façon que pour les autres échelles à une analyse confirmatoire sous LISREL.

Si l'on utilise la méthode du maximum robuste, l'ajustement de ce modèle donne un Chi2 de 710,76 pour 246 de degrés de liberté et un RMSEA de 0.053. Ces données statistiques (Cf. Tableau 8) confirment que le modèle est tout à fait satisfaisant puisque tous les indices dépassent les seuils critiques communément admis. En d'autres termes, cette analyse factorielle confirmatoire valide la structure factorielle de l'échelle du rapport aux pairs à l'égard de notre échantillon en confirmant les quatre dimensions résultant de l'analyse factorielle exploratoire.

Tableau 8 Les indices d'ajustement de l'échelle

Indices	Chi ²	dl	CFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	RMR
Valeurs	710,76	246	0,95	0,93	0,87	0,90	0,053	0,073

Au regard des résultats obtenus, nous pouvons avancer l'acceptabilité du modèle. Cette analyse confirmatoire (Cf. Annexe 3, p. 63) valide une structure factorielle de l'échelle en 4 facteurs : elle est donc utilisable pour évaluer le rapport aux pairs des adolescents scolarisés en 3^{ème}.

Les deux dimensions qui révèlent un indice de corrélation le plus élevé sont celles qui mesurent « la capacité de se détacher ou non de la pression des pairs » et « le sentiment d'isolement ». A la lumière de ces analyses, il est donc possible de constater que les adolescents qui subissent une forte pression des pairs sont également ceux qui sont les plus critiqués et les plus rejetés. A l'opposé, une corrélation négative est obtenue entre les dimensions de « Soutien social » et « d'orientation extrême vers les pairs ». Ce constat met en avant le fait qu'un adolescent appartenant à un groupe de pairs dans lequel règne une bonne cohérence sociale aura moins tendance à rechercher la conformité à ce dernier.

• *Analyse de fiabilité*

Les items ayant été validés et donc n'ayant pas reçu de modifications, les alphas de Cronbach restent identiques à ceux indiqués plus haut. Ces indices (compris entre .62 et .84) témoignent en effet de la bonne cohérence de l'instrument.

4.5. Version finale de l'instrument

L'analyse factorielle confirmatoire réalisée sur les trois échelles de l'instrument nous a servi à vérifier la validité à la fois de l'instrument lui-même et du modèle théorique sur lequel il se fonde.

La version validée de l'outil est composée de 57 items répartis en 3 échelles :

- La première échelle, « **qualité des formes de relations aux pairs** », comprend 24 items et est composée de 4 sous-dimensions : « le soutien social » (9 items), « l'orientation extrême » (7 items), « la capacité à se détacher de la pression des pairs » (4 items) et « le sentiment d'isolement » (4 items). Cette échelle nous permet d'appréhender la qualité de la relation c'est-à-dire si le rapport aux autres est fondé sur la confiance, la stabilité, l'intimité, la reconnaissance (Soutien social) ou bien sur l'isolement, le repli et le conflit (isolement social). Nous pouvons également mesurer le niveau de pression sociale exercée sur les adolescents et la capacité qu'ils ont pour s'en détacher.

- La deuxième échelle, « **mobilisation/démobilisation scolaire** », comprend 19 items. Elle est composée de 4 sous-dimensions : « l'attention et l'implication » (8 items), « l'auto-évaluation du parcours scolaire » (4 items), « l'engagement dans le travail scolaire » (4 items) et « le rapport à l'apprendre » (3 items). Nous cherchons à appréhender grâce à cette échelle autant la signification que l'élève accorde aux apprentissages à travers la réalisation ou non des devoirs, que son engagement proprement dit dans le travail scolaire et l'attention qu'il lui accorde. Parallèlement, la deuxième dimension nous permet d'avoir une idée concrète de son niveau scolaire.

- La troisième échelle, « **valeur accordée à l'école** », se compose de 14 items et est composée de 4 sous-dimensions : « les valeurs scolaires orientées vers le futur » (4 items), « les valeurs scolaires orientées vers le plaisir d'apprendre » (4 items), « les valeurs orientées vers le social » (3 items) et « les valeurs orientées vers les contraintes de l'école » (3 items). Cette échelle nous permet d'avoir une idée du sens, de la représentation que l'élève se fait du collège et ainsi du sentiment de proximité ou de distance vis-à-vis des demandes et valeurs institutionnelles.

Les échelles correspondent pour la plupart à des échelles de Likert en 6 points : 1 « jamais », 2 « rarement », 3 « quelques fois », 4 « souvent », 5 « très souvent », 6 « toujours » afin de rendre compte d'un degré d'accord du jeune avec ce qui est énoncé. Certains items sont également « numériques » tels que la moyenne ou le temps passé à faire ses devoirs et étudier ses leçons.

– CHAPITRE VI –

PRESENTATION DES RESULTATS

La première partie de l'analyse des résultats sera consacrée à une présentation de résultats descriptifs propres à notre échantillon et relativement à nos trois variables principales : les relations aux pairs, la valeur accordée à l'école et la mobilisation scolaire. Nous évoquerons également les variations de ces variables selon le genre, l'âge, le contexte de scolarisation et le milieu socioculturel des parents. Nous exposerons de façon concomitante deux typologies, relatives aux formes de relations aux pairs et à la mobilisation scolaire, élaborées à partir d'une CHD (Classification Hiérarchique Descendante), qui nous permettront d'étayer et d'enrichir nos interprétations et notre modèle théorique.

Dans l'objectif de confirmer le sens et la pertinence de nos hypothèses, nous confronterons dans une deuxième partie l'ensemble de nos dimensions à partir d'analyses plus décisionnelles telles que les régressions multiples et les MANOVAS. Ces analyses seront également l'occasion de tester notre modèle quant à l'effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relations aux pairs et la (dé)mobilisation scolaire.

I. PRESENTATION DES CARACTERISTIQUES DE NOTRE ECHANTILLON D'ETUDE

Cette première partie nous permettra de décrire et de représenter la population de notre étude, la situation qui se dégage pour chacune de nos variables et/ou des tendances qui semblent se développer. Ces informations préliminaires seront recueillies par des statistiques descriptives et des typologies, réalisées par le logiciel « SPSS 18 ».

Nous présentons dans un premier temps des analyses descriptives simples (comparaison de moyennes et Test de Student) permettant de repérer l'effet du sexe, de l'âge, du milieu de scolarisation (ZEP / hors-ZEP) et du milieu socio-culturel d'appartenance sur chacune des variables du modèle.

1.1. Les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon

1.1.1. Effets du sexe des adolescents

A l'adolescence, les travaux montrent clairement que les processus de développement s'effectuent en interaction avec le genre (Mosconi, 2004 ; Mallet, 2003 ; Janosz, 2000 ; Coslin, 2007...). Nous cherchons ici à savoir si dans notre échantillon le sexe influence les relations entre pairs, la valeur accordée à l'école et la mobilisation scolaire.

1.1.1.1. Sur les relations aux pairs

Filles et garçons se différencient sur le mode de relations aux pairs, et notamment sur le soutien social et la recherche de conformité. Chez les filles, la recherche de soutien social auprès du groupe d'amis est en moyenne plus importante que chez les garçons ($t(674) = -3,83$; $p < .001$). La conformité au groupe ($t(674) = -2,18$; $p < .05$) est en revanche une caractéristique plus recherchée par les garçons.

Ces données rejoignent les constats habituels liés au genre (Mieyaa & Rouyer, 2010 ; Kindelberger & Mallet, 2006 ; Michinov, 2004 ; Mallet, 2003 ; Bernier, 1997 ; Lutte, 1988) : les filles recherchent des relations plus affinitaires et intimistes et les garçons vivent davantage dans et par le groupe.

1.1.1.2. Sur la valeur accordée à l'école

Les filles et les garçons ne se différencient pas quant à leurs représentations de l'école et au sens qu'ils attribuent aux apprentissages ($t_s < 1$, *ns*). Ce résultat est concordant avec notre définition de la valeur accordée à l'école. Elle n'est pas fonction de caractéristiques sociobiographiques telles que le genre, mais est davantage liée à l'expérience personnelle et scolaire du sujet (Charlot & *al.*, 1992).

1.1.1.3. Sur la mobilisation/démobilisation scolaire

En se situant dans le cadre des représentations traditionnelles décrites par un grand nombre de chercheurs (Bourdieu, 1998 ; Lemel, 1999 ; Cloutier & Deslandes, 2005 ; Deville, 2007 ; Eurydice⁹, 2010), nous devrions observer une différence de mobilisation scolaire entre les sexes. Mais les résultats auprès de notre échantillon ne confirment pas cette prédiction : les analyses ne révèlent aucune différence significative selon le genre. Ce résultat vient donc contredire la plupart

⁹ Rapport de la commission européenne sur les différences entre les genres en matière de réussite scolaire.

des théories et des études récentes nationales et internationales qui s'accordent à penser les filles comme « plus sérieuses », « meilleures élèves », « avec un souci de satisfaire les enseignants » et des « comportements plus adaptés aux exigences scolaires », et les garçons comme « plus désordonnés », « plus indisciplinés », « moins travailleurs »... (Deslandes & Cloutier, 2005 ; Deville, 2007 ; Lemel, 1999 ; Duru-Bellat, 1994). Ce constat n'est en rien modifié lorsque nous contrôlons le contexte de scolarisation (ZEP/Non-ZEP) et le niveau d'étude des parents ($t_s < 1$, *ns*).

1.1.2. Effets de l'âge des adolescents sur le mode de relations aux pairs, la valeur accordée à l'école et la mobilisation/démobilisation scolaire

L'âge des adolescents n'a aucun effet significatif sur le mode de relations aux pairs, ou sur la valeur qu'ils accordent à l'école.

En revanche, cette variable sociobiographique a une influence sur la mobilisation scolaire des adolescents. Parmi les scores traduisant la mobilisation, les dimensions référant à *l'auto-évaluation du niveau scolaire* [(F(2, 673) = 4,53) ; $p < .05$] et à *l'attention et l'implication* dans le travail scolaire [(F(2, 673) = 17,45) ; $p < .001$] sont liées à l'âge des adolescents. Les plus jeunes (14 ou moins) évaluent leur niveau scolaire de façon plus positive que les autres adolescents (15 ans ou 16 ans et plus). Ils sont également plus attentionnés et plus impliqués dans les activités scolaires que les plus âgés.

De manière logique, les adolescents les plus âgés ont redoublé au moins une fois [$t(2) = 200,27$; $p < .001$]. Ce résultat explique le fait que ces jeunes jugent leur parcours scolaire de façon moins satisfaisante et qu'ils soient moins impliqués dans leur travail scolaire. Nous pouvons également faire l'hypothèse d'une estime de soi plus négative pour les adolescents ayant déjà redoublé et de fait, étant confrontés à plus de difficultés à évaluer leur parcours scolaire de façon positive et optimiste. En effet, par rapport aux élèves ayant redoublé une fois ou plus, les adolescents qui n'ont jamais redoublé sont plus engagés dans leur scolarité [(F(2, 673) = 6,84) ; $p < .001$], évaluent leur parcours scolaire de façon plus positive [(F(2, 673) = 32,15) ; $p < .001$] et sont plus attentifs et disciplinés en classe [(F(2, 673) = 9,47) ; $p < .001$]. Ces constats rejoignent certaines études sur le redoublement qui convergent vers l'idée que redoubler n'aide pas un élève à surmonter les obstacles qui l'empêchent de réussir (Crahay, 2004 ; Cosnefroy & Rocher, 2005). Le redoublement va au contraire affecter la motivation et l'ambition des élèves, leur sentiment de performance et leur conduite (Bressoux, 2004 ; Cosnefroy & Rocher, 2005).

1.1.3. Effets du type de scolarisation

Parmi les autres variables potentiellement différenciatrices du mode de relations aux pairs, de la valeur accordée à l'école et de la mobilisation scolaire, nous avons envisagé celle de la différence entre les milieux scolaires : ZEP ou tout-venant.

1.1.3.1. Sur les relations aux pairs

Dans la littérature, nous distinguons généralement un effet du milieu d'appartenance (scolaire et social) sur la socialisation par les pairs. Dans leurs travaux, Charlot et *al.* (1992), Van Zanten (2001), Pasquier (2005) et Millet et Thin (2007), qui ont travaillé auprès d'adolescents issus de milieux défavorisés - « milieux populaires », « zones à risque », « banlieues », « cités » - associent fréquemment à ces jeunes les concepts de « conformisme », « lien groupal », « influence », « pression ». De même, selon les travaux de Lorenzi Cioldi (2002), les adolescents issus de milieux socioculturels plutôt favorisés auraient davantage tendance à se percevoir comme une collection d'individualités particulières, c'est-à-dire qui prônent la différence, la singularité, à la différence des groupes de milieux socioculturels défavorisés qui se perçoivent davantage comme un agrégat d'individus indifférenciés.

Dans notre échantillon, au contraire, les adolescents sont comparables quel que soit le milieu dans lequel ils sont scolarisés (populaires *versus* intermédiaires/favorisés). En référence aux recherches de la sociologue Dominique Pasquier, Fournier (2009, 132) explique qu'« à l'heure actuelle où les 15-21 ans sont réunis sur les bancs de l'école, il existe beaucoup plus de points communs entre les jeunes des différents milieux sociaux qu'auparavant ». Pasquier (2004) parle en effet d'une homogénéisation des pratiques culturelles entre classes sociales qui vient désormais réorganiser la socialisation des adolescents. Les pairs imposent une culture de masse qui rejette la différence. Les pressions au conformisme ne concerneraient donc plus seulement les jeunes de culture « populaire » mais seraient devenues un « fait social majeur ». Également, l'évolution et l'impact des nouvelles technologies et des réseaux sociaux ont, de façon concomitante, bouleversé les modes de vie et de relations chez les jeunes en particulier.

1.1.3.2. Sur la valeur accordée à l'école

Charlot (1992) et Rochex (1995) se sont principalement attachés à étudier le rapport à l'école chez les adolescents issus de « milieux populaires ». Ils montrent que pour ces élèves, l'école représente principalement une obligation, un lieu sans attrait. Ils n'ont pas accès à l'intérêt

immédiat de l'école (plaisir d'apprendre) mais y voient essentiellement un intérêt futur. Ce rapport à l'apprendre serait la cause de la démobilisation scolaire de certains de ces élèves.

Dans notre étude, les adolescents scolarisés en milieux populaires (issus de l'éducation prioritaire) ne se différencient pas de façon significative des « tout-venant » quant aux valeurs (scolaires) accordées à l'école. En d'autres termes, ils ne dévalorisent pas moins les apprentissages scolaires que les élèves scolarisés dans des collèges plus « favorisés ». Nous chercherons cependant à vérifier dans une prochaine partie dans quelle mesure le lien entre valeur accordée à l'école et démobilisation scolaire est significatif.

Nous pouvons supposer, par rapport aux résultats d'études précédentes sur cette population (Charlot, 1992 ; Rochex, 1995), que les adolescents scolarisés en ZEP cherchent à être conformes aux attentes institutionnelles, même s'ils n'adhèrent pas nécessairement aux jugements qu'ils expriment par rapport à la norme attendue (Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff & Plancherel, 1990). Il est également important de tenir compte de la date des travaux cités. Plus de 15 ans après, la conjoncture socio-économique est différente. Nous pouvons par conséquent supposer que, depuis les travaux de Charlot et Rochex, le contexte de crise a pu impliquer des changements de valeurs chez les jeunes et de nouvelles postures à l'égard de l'école. Pour un grand nombre d'élèves, quel que soit le milieu d'origine, l'institution scolaire n'est en effet plus garante de l'avenir ni synonyme d'excellence.

Par ailleurs, nous notons que l'école est davantage valorisée pour ces apprentissages sociaux par les adolescents tout-venant ($M = 15,52 ; \sigma = 2,47$) que par les élèves issus de l'éducation prioritaire ($M = 14,94 ; \sigma = 2,99$) [$t(674) = 2,574 ; p < .01$].

1.1.3.3. Sur la mobilisation/démobilisation scolaire

Les adolescents scolarisés en ZEP et les « tout-venant » se différencient concernant trois des quatre indicateurs de la mobilisation / démobilisation scolaire.

Chez les élèves scolarisés dans des milieux ordinaires, l'attention et l'implication ($M = 31,64 ; \sigma = 7,12$) sont des attitudes plus présentes que chez les collégiens issus de « ZEP » ($M = 30,14 ; \sigma = 7,69$). De même, les élèves « non-ZEP » évaluent leur parcours scolaire de façon plus positive ($M = 13,49 ; \sigma = 2,737$) ($M = 12,59 ; \sigma = 2,790$). Dit autrement, les élèves scolarisés dans des établissements tout-venant pensent avoir mieux réussi durant leur scolarité (ont de meilleurs résultats), et sont davantage impliqués en classe (ils participent aux activités scolaires et sont attentifs aux enseignements).

Enfin, les résultats soulignent que les adolescents scolarisés en ZEP accordent davantage d'intérêt à la réussite ainsi qu'à la réalisation des devoirs et des leçons que les autres élèves [$t(674) = -2,487$; $p < .05$]. Nous pouvons avancer différentes interprétations pour éclairer ces résultats. Soit les élèves ont intériorisé les attentes du collège, soit ils répondent à la désirabilité sociale. En effet, nous pouvons supposer que les adolescents pourraient se démobiliser de leur scolarité tout en continuant à donner du sens à leurs apprentissages. En reprenant l'hypothèse formulée précédemment pour la valeur accordée à l'école, nous pouvons également nous demander si les élèves scolarisés dans des collèges ordinaires n'ont pas exprimé des jugements plus proches de leur point de vue personnel ; ou en d'autres termes, que les élèves scolarisés en ZEP ont cherché, dans leur réponse, à être conformes à la norme attendue par rapport aux autres élèves, sans nécessairement y adhérer. Par ailleurs, ce résultat peut être lié à leur niveau d'estime de soi, lorsqu'ils se trouvent entre eux. En effet, selon Duru-Bellat (2004), les élèves des classes les plus défavorisées s'attribuent des niveaux plus élevés que des collégiens de classes plus ordinaires bien qu'objectivement cette auto-évaluation positive soit en décalage avec le niveau de la classe.

1.1.3.4. Conclusion relative aux effets du milieu scolaire

Conformément à nos attentes, les adolescents scolarisés en Troisième ZEP et hors-ZEP se différencient significativement au niveau de leur scolarité. En effet, le critère scolaire est utilisé - de la même façon que le critère social - pour classer un établissement en ZEP. Ces derniers regroupent davantage d'élèves en retard ou en échec scolaire.

Nous constatons cependant peu de différences significatives concernant les formes de relations aux pairs. Ce constat est là encore, conforme à nos attentes : le contexte ne va pas jouer tant sur les formes de relations aux pairs mais davantage sur les conséquences. Les formes de sociabilité reposent désormais aujourd'hui sur la pression sociale et la recherche de conformité. Cependant, nous faisons l'hypothèse que chez un jeune provenant d'un milieu populaire, cette attitude aura davantage tendance à être défavorable. En effet, dans les collèges situés en éducation prioritaire, nous comptabilisons plus du double d'élèves en retard scolaire par rapport aux autres établissements (27% contre 12%) : le groupe (dans les collèges défavorisés) a ainsi plus de probabilités d'être éloigné des demandes et exigences scolaires et ainsi d'en éloigner davantage l'élève (Duru-Bellat, 2004). Les adolescents fréquentant un établissement non-ZEP recherchent plutôt la conformité au groupe de pairs pour ses performances scolaires et ses compétences sociales : ces derniers pourront ainsi davantage le soutenir et lui transmettre l'intérêt et le plaisir des apprentissages.

Nous pouvons tester cette hypothèse en effectuant des analyses sur l'effet modérateur du type de scolarisation sur la relation entre recherche de conformité et démobilisation scolaire.

1.1.3.5. Effet modérateur du contexte de scolarisation

Un modérateur est une variable affectant la direction ou l'intensité de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante (Baron & Kenny, 1986). Dans cette étude, nous faisons l'hypothèse que le contexte de scolarisation (milieu défavorisé *versus* milieu ordinaire) influence la relation entre le mode de relations aux pairs et la mobilisation scolaire.

Nous présentons ici l'analyse nous permettant de tester cette hypothèse, réalisée à partir d'ANCOVA (ou analyses de covariance).

Nous n'obtenons aucun résultat significatif. L'influence des différentes dimensions du mode de relations aux pairs (soutien social, orientation extrême, capacité à se dégager de la pression du groupe et isolement social) sur la (dé)mobilisation scolaire ne varie pas, que les élèves soient scolarisés en ZEP ou pas.

1.1.4. Effets du milieu socioculturel d'origine

En vue d'examiner les relations entre le milieu socioculturel et économique des parents et les trois variables principales : relations aux pairs, valeur accordée à l'école et (dé)mobilisation scolaire, nous avons procédé à des analyses de variances (ANOVA).

1.1.4.1. Sur les relations aux pairs

Les modes de relations aux pairs sont comparables quel que soit le milieu social et économique des familles des adolescents. Ces résultats rejoignent les précédents, relatifs au contexte de scolarisation. Si les formes de sociabilités juvéniles ne diffèrent pas selon les milieux de vie de l'adolescent, scolaires et familiaux, c'est que la culture « populaire » est devenue la culture dominante de l'ensemble des adolescents (Pasquier, 2005).

Chez les jeunes, il existe une forte pression à la conformité. Ceux qui vont à l'encontre du groupe, qui ne sont pas en adéquation avec ses normes, règles et valeurs, (par exemple en ne respectant pas le code vestimentaire, la façon de parler, les loisirs, les musiques...) vont être davantage catégorisés, étiquetés et au final rejetés : « le ridicule et la marginalisation guettent ceux qui ne suivent pas les codes édités par ce groupe » (Pasquier, 2005, 2). Ces jeunes préfèrent ainsi se référer à la norme et à la culture du groupe et s'y conformer : « pour être soi, il faut d'abord être comme les autres » (Pasquier, 2005).

Seuls les adolescents issus de milieux favorisés se démarquent de l'autre milieu extrême, les « très défavorisés », à propos du soutien social [$t(308) = -2,58$; $p < .01$]. Ils ont le sentiment d'être plus soutenus, appréciés et reconnus par leurs amis.

1.1.4.2. Sur la valeur accordée à l'école

Le milieu social et culturel de la famille n'influence pas la valeur que l'élève accorde à l'école.

1.1.4.3. Sur la mobilisation/démobilisation scolaire

Les résultats soulignent de façon très significative que le milieu d'appartenance influence la scolarité des adolescents. Les collégiens issus d'un milieu favorisé sont les plus attentifs et impliqués en classes [$F(3 ; 672) = 3,072$; $p < .05$], jugent avoir très bien réussi durant leur scolarité [$F(3 ; 672) = 19,488$; $p < .001$] et sont les plus persévérants dans la tâche [$F(3 ; 672) = 2,98$; $p < .05$]. Les adolescents provenant d'un milieu social très défavorisé –dont les parents ont faible niveau d'études et appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle désavantagée– sont en revanche les plus démobilisés de leur scolarité. Depuis de nombreuses années, la situation socio-économique comme déterminant du développement cognitif et de la réussite scolaire fait l'objet de recherches (de Léonardis, 2007 ; Coslin, 2002 ; Bernstein, 1975...). Les résultats convergent vers la même conclusion : en fonction du milieu, les élèves ne seront pas égaux face aux savoirs scolaires. Certaines cultures familiales sont en effet plus proches de la culture scolaire et donc plus propices à la réussite scolaire.

Egalement, une analyse plus détaillée des liens entre culture familiale et réussite scolaire, montre une fois de plus que le critère du niveau scolaire de la mère est le plus discriminant. Le niveau d'attention et d'implication des élèves et l'évaluation qu'ils font de leur parcours scolaire sont plus significativement liés au niveau d'étude de la mère [$F(5, 670) = 2,08$; $p < .05$ – $F(5, 670) = 9,185$; $p < .001$]. Plus les mères ont un niveau d'études élevé, plus les adolescents sont impliqués dans leur travail et plus leur parcours scolaire est positif. Ce constat rejoint de nombreux travaux soulignant la valeur discriminante de cet indicateur (Pourtois, 1979 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1995).

1.1.5. Synthèse

Rappelons que les analyses effectuées jusqu'à présent ont permis de tester les effets des variables sociobiographiques sur les trois variables principales de notre étude. Seul le genre influence de manière significative les relations sociales entre les adolescents : si les filles cherchent notamment du soutien auprès de leurs amis, les garçons cherchent davantage la conformité au

groupe. Concernant la valeur accordée à l'école, les élèves ne se différencient pas. Enfin, les milieux scolaires et familiaux des adolescents influencent leur mobilisation scolaire. Dans les milieux défavorisés, les adolescents sont généralement plus démotivés face aux apprentissages.

1.2. Les relations sociales entre pairs à l'adolescence

Nous cherchons à appréhender dans cette partie les formes que prennent les relations entre pairs chez les adolescents de 14 à 16 ans. Après une analyse plus structurelle des sociabilités juvéniles relative à l'organisation du groupe et au nombre d'amis, nous nous intéresserons à la qualité de ces relations. Quels rapports privilégient les adolescents à cet âge ? Comment font-ils face à une culture juvénile leur imposant de plus en plus des normes et des valeurs à respecter, sous peine d'être rejetés ?

1.2.1. Quelles formes de relations aux pairs chez les adolescents ?

Le nombre d'amis renseigné par les adolescents fait dans un premier temps état de relations beaucoup plus groupales qu'intimistes. Seulement 6% des jeunes ont un seul véritable ami, ou « 2 ou 3 ». En revanche, 72% déclare avoir « une dizaine d'amis ou plus ». Le réseau social s'est diversifié : les amitiés ne naissent plus seulement dans le milieu scolaire mais au sein de divers milieux de vie. 78% des adolescents déclarent, en effet, avoir des amis dans le collège mais également « à l'extérieur ». Ils citent alors, outre le collège, les associations sportives ou culturelles (« à la danse », « au foot », « au théâtre... »), le quartier et surtout internet (« facebook »). Ces résultats ne vont pas sans liens avec l'essor des réseaux sociaux et des moyens de communication à distance, de plus en plus à la disposition des jeunes (Pasquier, 2004). Notons que nous avons testé l'effet du milieu dans lequel prennent place les sociabilités juvéniles (collège, extérieur ou les deux) sur la mobilisation scolaire de l'élève. Nous n'obtenons pas de différence significative entre les adolescents. En revanche, les adolescents qui manifestent un sentiment d'isolement important ont davantage d'amis à l'extérieur du collège (dans le quartier, dans les activités extrascolaires ou sur internet) [$F(3, 672) = 3,199 ; p < .05$].

Comme précisé dans la littérature, nous ne nous restreignons pas à étudier les amitiés adolescentes seulement sur une dimension structurelle, soit la quantité d'amis. Nous proposons ainsi de nous référer principalement à la qualité de la relation, appréhendée par le soutien social perçu des adolescents, le sentiment d'isolement, la recherche de conformité et la capacité à se détacher de la pression des pairs.

Le tableau 9 présente les données descriptives relatives aux modes de relations aux pairs des adolescents interrogés.

Tableau 9 Statistiques descriptives relatives aux modes de relations aux pairs

	Min	Max	M	M échelle	σ
Soutien social	9	54	39,53	31,5	8,261
Orientation extrême	7	42	19,82	24,5	7,259
Pression pairs	4	24	19,20	14	4,077
Sentiment isolement	4	24	13,37	14	3,694

Par rapport à la moyenne de l'échelle ($m = 31,5$), les énoncés regroupés sous la dimension *soutien social* font apparaître une moyenne plutôt élevée ($m = 39,53$) (8 points au-dessus de la moyenne). Les adolescents accordent de l'importance à la qualité des relations avec leurs pairs et au soutien qu'ils peuvent leur apporter : ils aspirent à la solidarité, à l'intimité, à l'entraide et à la réciprocité au sein de leur groupe d'appartenance.

La *recherche de conformité* est à l'inverse l'attitude la moins poursuivie ($m = 19,82$), la moyenne de l'échelle étant égale à 24,5 (4,7 points au-dessous de la moyenne). Ce chiffre témoigne d'une plus faible proportion d'adolescents prêts à avoir des comportements a-scolaires voire « déviants » pour faire partie d'un groupe et y être « populaires ».

Les scores obtenus sur la dimension *capacité à se détacher de la pression des pairs* sont relativement élevés. Ce résultat témoigne de compétences sociales élevées chez l'ensemble des adolescents les aidant à se détacher de la pression du groupe.

Enfin, le score de *sentiment d'isolement social* est légèrement inférieur à la moyenne de la sous-échelle. En d'autres termes, une minorité d'adolescents se sent exclue ou rejetée par les autres.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse systématique par dimension afin d'appréhender les aspects plus ou moins investis par les adolescents dans leurs relations aux pairs. Le tableau 10 présente ainsi la répartition des adolescents selon les quatre niveaux de scores (allant d'un score très faible à un score très fort).

Tableau 10 Mode de relations aux pairs évoqués par l'échantillon

Relations aux pairs	Très faible ¹⁰	Faible	Forte	Très forte
Soutien social	2%	11%	42%	45%
Orientation extrême	29%	47%	19%	5%
Capacité à se détacher/pression	2%	12%	43%	43%
Sentiment d'isolement	2%	10%	45%	43%
TOTAL	N=676			

Les adolescents accordent une importante valeur à l'amitié et à sa qualité, qui se caractérise par une *forte* ou *très forte* recherche de soutien social à l'intérieur du groupe (87%). Parallèlement, seulement une minorité d'adolescents se sent fortement isolée : 12% ont le sentiment d'être exclus, rejetés ou en conflit avec leurs camarades.

Nous constatons également qu'un nombre conséquent d'adolescents subie la pression des pairs. En effet, 24% recherche *fortement* ou *très fortement* la conformité à leur groupe de pairs. En d'autres termes, un quart des adolescents est prêt à avoir des conduites déviantes (tagguer, tricher, désobéir..) pour « plaire » au groupe et se conformer à leurs attentes, et seulement 14% d'entre eux n'arrivent pas à se détacher de la pression exercée par le groupe (peur de prendre des décisions, de donner son opinion...).

1.2.2. Typologie des formes de relations aux pairs

La création d'une typologie permet de créer des profils homogènes à l'intérieur d'une population et plus spécifiquement de mettre en exergue des profils d'élèves contrastés, en lien avec leurs relations aux pairs. La récurrence des genres d'activités des adolescents dans leurs façons de penser, d'agir et de dire permet la mise à jour de groupes typiques de formes de relations aux autres. En effet, les typologies permettent de faire émerger des catégories de sujets présentant des caractéristiques similaires sur la base de critères prédéfinis. Chaque sujet ne présente pas, par conséquent, l'ensemble des caractéristiques définissant la classe d'appartenance : il s'agit de raisonner en termes de sujets « théorico-statistiques » et non en termes de « sujets individuels réels », même si chaque adolescent inclus dans une des classes regroupe un certain nombre d'attributs caractérisant la classe (Prêteur & de Léonardis, 1995). Au final, cette technique nous permettra de considérer à la fois la multi-dimensionnalité des rapports aux pairs et la

¹⁰ Pour catégoriser les scores des différentes dimensions de la VI en quatre classes (très faible, faible, fort, très fort), nous avons privilégié le découpage interquartile en le nuancant à partir de la distribution de l'histogramme.

complexité des relations entre ses sous-dimensions. Elle permettra également de trouver, selon des critères pertinents, des associations « cachées » qui expliqueraient les variations de certaines variables.

Afin de créer une typologie des sujets sur l'ensemble de notre population, nous avons eu recours à une analyse des « nuées dynamiques » sur les 24 items relatifs au mode de relation aux pairs. Ce type de classification est conseillé (par rapport à une Classification Hiérarchique Ascendante) lorsque le nombre de sujets est supérieur à 100 (Le Moal, 2002). Par ailleurs, les nuées dynamiques nécessitent des données quantitatives. Or, les différentes étapes de validation de l'outil (ACP puis analyses confirmatoires) nous ont permis de créer des dimensions pour la variable « relations aux pairs » et ainsi de calculer des scores pour chacune d'elles. Nous sommes ainsi partie des scores des quatre sous-dimensions de notre variable indépendante (soutien social, orientation extrême vers les pairs, capacité de se dégager de la pression du groupe et isolement social) pour créer ces profils. Après que ces axes aient été standardisés par la classification, nous avons testé la validité de la typologie obtenue en effectuant une analyse discriminante (AD) « pas à pas » (Kinnear et Gray, 2005). L'AD montre qu'une partition en quatre profils est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (90%).

Pour décrire les profils issus des nuées dynamiques, nous opérons un croisement des variables initiales (items relatifs au mode de relations aux pairs) avec les quatre profils issus de l'analyse. Nous réalisons ainsi des « tableaux croisés » permettant d'obtenir des χ^2 de Pearson (Kinnear et Gray, 2005) entre les différents profils et les variables initiales (Cf. Annexe 4, p. 66). Cette analyse permet d'évaluer les modalités caractéristiques de chacun des profils, c'est-à-dire les plus représentées. Ces modalités étant présentées sous forme d'échelle de Likert en 6 points, nous choisissons de les regrouper en quatre (ex : toujours, parfois, rarement, jamais) pour éviter une dispersion trop importante des sujets et satisfaire ainsi les conditions requises par la méthode, c'est-à-dire que 80% des modalités doivent contenir 5 éléments minimum (règle de Cochran, 1954).

La description des profils consiste en une description qualitative de chacun des profils créés, laquelle nous a d'ailleurs permis d'attribuer un nom le plus représentatif possible.

1.2.2.1. Profil 1 : des adolescents « bouc-émissaires, soumis »

Le profil 1 (n=116 ; 17%) intitulé « **des adolescents bouc-émissaires, soumis** » regroupe des sujets « suiveurs », « dominés » et « critiqués » : ils appartiennent à un groupe de pairs mais les relations y sont hiérarchiques et conflictuelles.

Ils accordent de l'intérêt à l'amitié puisqu'ils lui associent le soutien, l'intimité et la confiance. En effet, ces adolescents se sentent toujours très reconnus, soutenus, défendus, partagent de nombreuses activités et de nombreuses confidences. Malgré une bonne intégration dans le groupe et une forte valeur accordée à l'amitié, leurs relations aux autres sont peu satisfaisantes, car conflictuelles et hiérarchisées. En effet, même s'ils ne se sentent pas rejetés, ces adolescents font quotidiennement l'objet de critiques de la part de leurs camarades et sont « toujours » au cœur des conflits/disputes. Par ailleurs, ces jeunes subissent une forte pression des pairs et ont, par conséquent, des difficultés à s'ouvrir aux autres, participer, prendre leur place : ils n'osent pas, craignent d'exprimer leurs opinions, leurs points de vue au sein d'un groupe, sont gênés lorsque les autres ne sont pas du même avis qu'eux et préfèrent laisser les membres du groupe prendre les décisions. Ces adolescents essaient également par tous les moyens d'être intégrés au groupe, d'être conformes aux attentes de leurs camarades en adoptant des attitudes et comportements scolaires ou contraires à leurs propres normes et valeurs. Par exemple, il peut leur arriver de « tricher », « aller tagguer des murs », « faire le pitre en classe », *etc.* même s'ils pensent que c'est une mauvaise idée.

Ces adolescents appartiennent par conséquent à un groupe de pairs au sein duquel ils cherchent fortement du soutien social et affectif. Cependant, leurs relations aux autres sont hiérarchiques et basées sur le conflit et la soumission. En effet, ils subissent une forte pression du groupe pour laquelle ils n'arrivent pas à se défaire. Ils recherchent par conséquent fortement la conformité aux autres. Le principe hétéronomique qui règle leurs conduites peut aider à rendre compte de la coexistence de ces manifestations de conduites. Les relations des adolescents de ce profil sont en effet basées sur la dépendance affective, la soumission. Les traits de personnalité qui semblent caractériser ce profil d'adolescents paraissent ainsi être la timidité, une faible estime de soi, une attitude effacée : ils n'osent pas s'affirmer, ont peur d'être jugé et, au final, se sentent exclus du groupe. Ces adolescents ont un tempérament passif et sont facilement intimidés. Au final, ils préfèrent « suivre » les autres.

1.2.2.2. Profil 2 : des adolescents « rejetés-retirés »

Le profil 2 (n=119 ; 19%) intitulé des adolescents « **rejetés-retirés** » dépeint des adolescents en retrait, qui n'entretiennent pas de relations intimes et complices avec leurs pairs.

Ces jeunes ne se sentent en effet « pas du tout reconnus » lorsqu'ils sont dans un groupe. Leur relation n'est pas basée sur la confiance et l'intimité puisqu'ils partagent peu avec leurs camarades, que ce soient des confidences ou de simples activités. Par ailleurs, ils jugent ne

« jamais » être soutenus ou aidés par leurs camarades : ils ne se sentent « jamais défendus » et ne comptent pas sur leur aide pour avancer dans la vie. A la différence du premier profil, ces adolescents ne sont pas au cœur des conflits (des « disputes ») mais pensent qu'ils sont fortement rejetés ou exclus, et qu'ils font souvent l'objet de critiques de la part de leurs camarades. Ce retrait par rapport au groupe peut s'expliquer par la pression sociale qui pèse régulièrement sur eux. Ces jeunes sont en effet quelques fois mal à l'aise en groupe : ils n'aiment pas donner leur opinion ou prendre des décisions. Cependant, ces adolescents ne recherchent pas du tout la conformité puisqu'ils n'acceptent pas d'avoir des comportements « a-scolaires » ou « déviants » pour plaire au groupe et être conformes à leurs attentes (comme tagguer, tricher, désobéir...).

En conclusion, ces adolescents ne sont pas du tout soutenus par leurs amis et ressentent, de fait, un fort sentiment d'isolement. Ils subissent également parfois la pression du groupe mais ne recherchent pas pour autant la conformité. En ce sens, ces adolescents sont manifestement exclus par les autres mais semblent se contenter de cette situation, ou du moins ne pas « tout accepter » pour en changer. Ils se distinguent ainsi des « rejetés-agressifs » (plus dans la confrontation à l'autre) que certains auteurs ont différencié des « rejetés-retirés », qui caractérisent davantage notre profil (Boivin, 1996 ; Wentzel & Asher, 1995 ; Kupersmidt & Coie, 1990).

1.2.2.3. Profil 3 : des adolescents « négligés »

Ce troisième profil (n = 175, 25%), « **les négligés** », décrit des adolescents qui appartiennent à un groupe de pairs, mais au sein duquel ils se sentent peu reconnus et valorisés. Malgré le soutien qu'ils reçoivent de leurs amis, les relations de ces adolescents sont peu intimes et moins fondées sur la confiance (par exemple, ils ne partagent pas leurs « secrets »). Ils se sentent moyennement reconnus et défendus par leur groupe. Egalement, ces relations ne se poursuivent généralement pas en dehors des heures de classe (durant les week-ends et les vacances). Ce faible soutien affectif et émotionnel de la part des pairs se traduit par un sentiment d'isolement important. Ces jeunes ont parfois l'impression d'être exclus ou rejetés et font « souvent » l'objet de critiques. Pour remédier à cette situation, ils recherchent la plus souvent possible à être conformes à leurs pairs : il leur arrive « souvent » d'avoir des comportements déviants pour tenter d'être appréciés et intégrés au groupe. Par exemple, ils font souvent « les clowns » en classe pour faire rire les autres, peuvent désobéir à leurs parents et laisser leur travail pour aller retrouver leurs amis, ou encore tricher en classe pour faire comme les autres. Ils n'ont cependant pas de comportements « extrêmes » (déviants) comme « tagguer les murs du collège ». Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ces attitudes sont des tentatives pour « faire comme les autres » et ainsi

être mieux intégrés et acceptés par les membres du groupe. En effet, ces adolescents ont quelques difficultés à se détacher de la pression du groupe. Par exemple, il leur arrive d'être mal à l'aise lorsqu'ils ne sont pas du même avis que l'ensemble du groupe et ils n'aiment pas trop donner leur opinion lorsqu'ils savent que les autres ne seront pas d'accord avec eux.

Les relations de ces adolescents à leurs pairs sont donc assez ambivalentes : les réponses sont plus nuancées, moins exclusives que pour les autres profils. Leurs rapports aux autres sont hiérarchisés et peu intimes. Ils ressentent également un isolement social important. Ainsi, ces adolescents semblent négligés par leurs pairs : ils cherchent à être acceptés mais sont plutôt dénigrés par les autres. En effet, ils paraissent effacés dans un groupe, passifs, ont des difficultés à prendre position, à s'affirmer et au final à trouver leur place.

1.2.2.4. Profil 4 : des adolescents « populaires/apprécies »

Le profil 4 (n=266 ; 39%), intitulé « **les populaires** », concerne des adolescents très engagés, très respectés et très aimés par leur groupe de pairs, et qui interagissent fortement.

Ces jeunes se sentent en effet « toujours » très reconnus, appréciés, et partagent de nombreuses activités et aspirations. Leur groupe semble également très solidaire puisqu'ils jugent être « toujours défendus par leurs amis » et « soutenus ». L'intimité et la confiance sont également des valeurs fortes puisque les adolescents disent faire part de « tous les secrets » à leurs amis et leur « raconter tous leurs problèmes ». De fait, l'isolement social chez ces jeunes est inexistant : leur relation aux autres n'est donc ni fondée sur le rejet ou l'exclusion ni sur le conflit.

Par ailleurs, ces adolescents « populaires » n'ont pas d'orientation extrême envers leur groupe de pairs et ne sont donc pas prêts à avoir des comportements immoraux ou déviants pour plaire au groupe. Enfin, ils ont leur propre point de vue, leur opinion et n'hésitent « jamais » à les donner - ou peut-être les imposer -. Ils prennent également eux-mêmes les décisions. Les réponses catégoriques et rigides (jamais nuancées) de ce profil semblent représenter des adolescents ayant une grande confiance en eux et une reconnaissance par les pairs très élevées.

En conclusion, ces adolescents sont préférés socialement et font preuve de grandes habiletés sociales et de communication. Leurs relations reposent sur un très fort soutien de la part de leurs pairs et sur une faible recherche de conformité.

1.2.3. Influence du mode de relations aux pairs et des variables socio-biographiques sur le statut social des adolescents

- **Les variables socio-biographiques**

Les quatre profils se différencient selon le genre [$X^2(3, 672) = 25,92 ; p < .001$] mais sont similaires quel que soit l'âge, le milieu socioculturel des parents et le type de scolarisation.

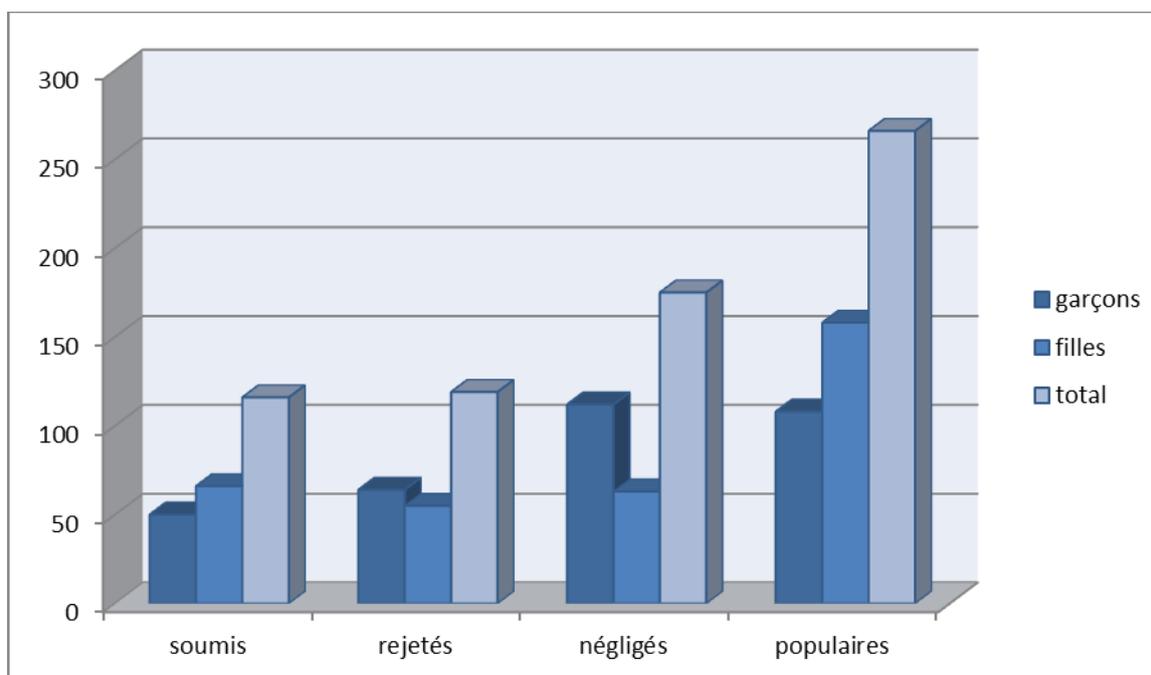


Figure 3 Comparaison des classes d'affectation des sujets selon le sexe des adolescents

Comme nous pouvons l'observer dans la figure 3, les filles sont davantage représentées dans le profil des « populaires » et « soumis » et les garçons dans les autres profils : « négligés » et « rejetés ».

Bien que les filles aient en général de très bonnes compétences sociales, elles semblent également avoir les relations les plus « extrêmes » avec leurs pairs. Leurs rapports aux autres sont généralement très hiérarchiques et inégalitaires, c'est-à-dire basés sur des rapports de force, la recherche de conformité (statut des « populaires ») ou la dépendance affective (statut des « soumises »). Elles vont ainsi se sentir soit très respectées et adulées et ainsi en position de dominer, de mener, soit au contraire se sentir inférieures et par conséquent tout accepter de la part du groupe (pression, recherche de conformité, rejet).

Les garçons appartiennent à des groupes au sein desquels le soutien social est moins important, prend moins de place. L'intimité est par exemple une valeur peu mise en avant. Au

contraire, le partage d'activités est davantage présent. Leur rapport aux autres est également assez conflictuel puisque dans les deux profils, l'accent est mis sur les disputes et les critiques. Ils n'ont généralement pas d'orientation extrême envers les pairs mais peuvent être influencés dans certaines circonstances.

Ces résultats rejoignent les constats habituels mis en avant dans la littérature : les filles recherchent des relations plus affinitaires basées sur la réciprocité, l'intimité et la confiance. Les garçons sont perçus comme plus agressifs et moins centrés sur des caractéristiques intimistes et affectives de l'amitié (Cantin & *al.*, 2010). Le constat sur le « rejet » des garçons rejoint par ailleurs les résultats de l'étude de Kindelberger & Mallet (2006) qui mettent en avant que le but de retrait social est en moyenne plus fort chez les garçons que chez les filles.

- **Les modes de relation aux pairs**

Nous cherchons ici à savoir si les conduites sociales entre adolescents (isolement social, soutien, recherche de conformité) sont prédictives du statut social.

Tableau 11 Répartition des statuts sociaux selon les modes de relations aux pairs

		N	M	σ	F
Orientation extrême	Soumis	116	29,88	5,036	F(3 ; 672) = 409,017 *
	Rejetés	119	13,09	3,449	
	Négligés	175	23,35	4,540	
	Populaires	266	16,11	4,202	
	Total	676	19,82	7,259	
Isolement social	Soumis	116	12,24	2,974	F(3 ; 672) = 11,136 *
	Rejetés	119	14,04	2,790	
	Négligés	175	13,24	2,557	
	Populaires	266	13,64	2,329	
	Total	676	13,37	2,649	
Soutien social	Soumis	116	46,97	4,156	F(3 ; 672) = 507,295 *
	Rejetés	119	27,58	6,599	
	Négligés	175	35,59	3,869	
	Populaires	266	45,21	4,066	
	Total	676	39,53	8,261	
Capacité à se détacher de la pression des pairs	Soumis	116	17,87	5,343	F(3 ; 672) = 28,840 *
	Rejetés	119	19,56	3,937	
	Négligés	175	17,57	3,593	
	Populaires	266	20,70	3,120	
	Total	676	19,20	4,077	

* p<.001

De façon générale, les résultats présentés dans le tableau 11 soulignent que le soutien social et la capacité à se détacher de la pression des pairs conduisent à un meilleur niveau de popularité alors que l'isolement suscite plutôt le rejet. Cette configuration classique est similaire à celle décrite par de nombreux chercheurs (Gifford-Smith, 2003 ; Newcomb & *al.*, 1993). Nous pouvons également noter que la recherche extrême de conformité entraîne la soumission de l'adolescent.

1.2.4. Synthèse

Ces premiers éléments descriptifs nous ont donné un aperçu de la diversité des liens affectifs au cours de l'adolescence, de l'importance accordée à ces relations, et des aspects relationnels privilégiés par les jeunes de 14 à 16 ans. Ils nous ont également permis d'en exprimer la structuration des groupes.

Les adolescents ont majoritairement des relations groupales, incluant 10 amis ou plus, qui se forment dans de multiples milieux de vie. De fait, seule une minorité ressent un fort sentiment d'isolement. Dans leurs rapports aux autres, ces collégiens attribuent une importance cruciale au soutien social et affectif. L'orientation extrême vers les pairs ne concerne qu'un quart des adolescents de l'échantillon.

Le tableau 12 expose de manière synthétique les quatre profils de sujets. Il nous offre un aperçu de la répartition des adolescents selon leur statut social élaboré à partir de leurs propres représentations.

Tableau 12 Statut social des adolescents

	Soutien social	Orientation extrême	Capacité à se détacher de la pression des pairs	Sentiment d'isolement
Profil 1 : les soumis (17%)	Très fort 2¹¹	Très forte 4	Très faible 4	Aucun mais critiqués + conflits 2
Profil 2 : les rejetés (17%)	Très faible 4	Très faible 2	Forte 3	Fort 1
Profil 3 : Les négligés (25%)	Faible 3	Forte 3	Faible 2	Faible mais critiqués 3
Profil 4 : Les populaires (38%)	Très fort 1	Faible 1	Très forte 1	Aucun 4

¹¹ Les chiffres en rouge permettent de rendre compte de façon hiérarchique et pour chaque dimensions comment se positionne les adolescents par rapport aux autres groupes. Le plus petit chiffre correspond à une position favorable (ex : très bonne cohésion sociale) et le plus grand à une situation plutôt défavorable (ex : isolement social très important). Ce classement a été réalisé par un Test de Turkey, qui permet de comparer les moyennes entre elles et de dire laquelle diffère de telle autre.

Les « populaires » représentent la plus grande proportion de notre échantillon : 38%. Ces adolescents ont de bonnes capacités relationnelles et affectives par rapport aux autres profils. Ils sont les mieux acceptés et intégrés socialement. Viennent ensuite les « négligés » qui représentent un quart de notre échantillon (25%). Ces adolescents ont un fort sentiment d'isolement et sont prêts à tout pour être intégrés dans un groupe. C'est justement ce qui les différencie du troisième profil, les « rejetés/retirés », qui représentent 17% de la population. Ces adolescents ont également un fort sentiment d'isolement, mais subissent cette situation sans chercher à la modifier par des attitudes conformes au groupe. Enfin les « soumis » (17%) sont intégrés dans un groupe mais ont les relations les plus hiérarchiques et conflictuelles.

1.3. Valeur accordée à l'école : apprendre est-il un plaisir ?

Dans le contexte de l'école contemporaine, la massification scolaire, l'élévation générale du niveau de formation et la nécessité de décrocher un diplôme pour répondre aux demandes toujours plus élevées de la société, ont changé la nature de l'école. Parallèlement, le contexte de crise a conduit à un désenchantement du monde scolaire. Le sens que l'élève donne à l'école s'en trouve forcément affecté.

Le tableau 13 présente les résultats descriptifs relatifs aux dimensions de la valeur accordée à l'école sur l'échantillon total. Pour chaque dimension, nous avons calculé des scores.

Tableau 13 Statistiques descriptives des scores de valeurs accordées à l'école

	Min	Max	M.	σ	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Dimension future	4	24	20,67	3,373	-1,477	2,909 ^a
Dimension épistémique	4	24	19,53	3,3	-1,131	2,393 ^a
Dimension sociale	3	18	15,36	2,636	-1,317	2,210 ^a
Dimension instrumentale	3	18	7,3	3,082	0,688	0,338

*Note : a : la valeur du coefficient d'aplatissement (*Kurtosis*) indique que la distribution gaussienne des données sur les trois premières dimensions, ne suit pas une loi normale. Leur valeur souligne que l'extrémité positive de la courbe compte plus d'observations que dans une distribution normale. En effet, pour vérifier la normalité d'une distribution, les valeurs du *Skewness* et du *Kurtosis* doivent être comprises entre -2 et +2 (Gilles, 1994).*

Le score moyen obtenu par notre échantillon pour les dimensions futures et épistémiques est de 20 ($m = 20,67 ; 19,53$), soit largement en dessus de la moyenne de cette sous-échelle ($m = 14$). Ces moyennes tendent à indiquer que les collégiens accordent une grande valeur aux apprentissages scolaires. Plus précisément, parmi ces valeurs scolaires accordées à l'école, la dimension future donne lieu aux scores les plus élevés ($m = 20,67$). Pour les élèves de notre

échantillon, le collège représente principalement un moyen d'avoir un métier et d'accéder éventuellement à des études supérieures, plus qu'un plaisir d'apprendre et de comprendre.

Cependant, lorsque nous comparons les dimensions sociales et instrumentales de l'école, nous observons que les collégiens considèrent beaucoup plus le collège pour sa fonction socialisatrice (*avoir des amis, s'amuser...*) ($m = 15,36$) que pour sa fonction instrumentale (*avoir des notes, passer en classe supérieure*) ($m = 7,30$).

Afin d'avoir un aperçu plus nuancé des réponses des sujets ainsi que leur répartition sur l'ensemble des dimensions, nous avons retenu les scores obtenus de chacune des dimensions de la valeur accordée à l'école, divisées en quatre niveaux : très faible, faible, forte, très forte. Pour catégoriser ces scores en classes, nous avons privilégié le découpage interquartile en le nuancant à partir de la distribution de l'histogramme.

Tableau 14 Répartition des élèves selon la valeur accordée à l'école

Valeur accordée à l'école	Très faible	Faible	Forte	Très forte
Dimension future	1%	3%	17%	79%
Dimension épistémique	1%	5%	26%	68%
Dimension sociale	1%	5%	24%	70%
Dimension instrumentale	2%	12%	42%	44%
TOTAL	N=676			

L'école est considérée avant tout comme un lieu privilégié pour prévenir le futur : 79% accorde une très forte valeur aux *dimensions futures* de l'école (Cf. Tableau 14). Les adolescents y voient ainsi principalement un moyen de préparer d'éventuelles études supérieures et surtout leur futur métier. Les élèves accordent autant d'importance aux valeurs scolaires qu'aux valeurs sociales de l'école. 70% des sujets considèrent « très fortement » que l'école est un lieu d'apprentissages relationnels et affectifs (*dimensions sociales*). C'est par son intermédiaire que les adolescents découvrent l'amitié et développent leurs compétences sociales. A un niveau identique (légèrement inférieur), l'école est considérée comme un lieu privilégié pour acquérir des apprentissages intellectuels et scolaires : 68% des sujets donnent du sens et de la valeur aux apprentissages et prennent plaisir à comprendre et à apprendre. Au final, seulement une minorité d'élèves (5% ou moins) accorde une très faible valeur à l'école que ce soit pour les dimensions scolaires ou sociales. Enfin, pour 86% des élèves (regroupant les catégories « forte » et « très

forte ») l'école est instrumentalisée : elle représente une contrainte ou un unique moyen d'avoir des notes et de passer en classe supérieure.

Au regard de ces résultats, nous pouvons conclure que les collégiens sont plus soucieux de leur avenir et, en conséquence, valorisent le collège principalement pour les apprentissages qui leur seront utiles, plus tard, pour avoir un « bon » métier. Les apprentissages sociaux et intellectuels sont également fortement considérés, à un niveau identique.

1.4. Mobilisation/démobilisation scolaire à l'adolescence

Nous évaluons la mobilisation scolaire des élèves à travers l'attention et l'implication en classe, une auto-évaluation du niveau scolaire, la persévérance dans les tâches scolaires et l'intérêt de fournir des efforts pour réussir. Les analyses descriptives et les typologies que nous réalisons sur cette variable nous donneront une idée des aspects de la scolarité que les adolescents en classe de 3^{ème} investissent le plus.

1.4.1. Aperçu du degré de mobilisation scolaire dans notre échantillon

Dans un premier temps, le tableau 15 présente les résultats descriptifs relatifs aux dimensions de la mobilisation scolaire des adolescents.

Tableau 15 Résultats descriptifs relatifs à la mobilisation scolaire des élèves

	N	Min.	Max.	M	σ
Attention/implication	676	9	47	31,23	7,309
Niveau scolaire	676	5	20	13,25	2,779
Persévérance	676	4	24	13,59	4,348
Efforts pour réussir	676	3	18	13,89	2,814

Concernant l'*attention et l'implication en classe*, le score des adolescents de notre échantillon ($m = 31,23$) est largement supérieur à la moyenne de la sous-échelle ($m = 19$). Ces collégiens se décrivent ainsi pour la majorité comme fortement concentrés, attentifs et impliqués dans les tâches scolaires.

Les dimensions *auto-évaluation du niveau scolaire* et *intérêt de fournir des efforts pour réussir* donnent également lieux à des évaluations plutôt positives tandis que les scores les plus faibles/moyens sont obtenus pour la dimension *persévérance dans la tâche* ($m = 13,59$).

Nous avons procédé dans un deuxième temps à une analyse systématique dimension par dimension afin d'observer si les aspects de la mobilisation scolaire sont investis de façon identique par les adolescents. Le tableau 16 présente la répartition des adolescents selon les quatre niveaux de scores (de très faible à très forte).

Tableau 16 Mobilisation/démobilisation scolaire de notre échantillon d'étude

(Dé)mobilisation scolaire	Très faible	Faible	Forte	Très forte
Attention/implication	6%	27%	49%	18%
Niveau scolaire	4%	37%	48%	11%
Persévérance	13%	37%	35%	15%
Plaisir de réussir	1%	10%	44%	45%
TOTAL	N=676			

Les résultats de ces analyses sont concordants avec les précédents et se répartissent principalement selon une loi normale. La grande majorité des adolescents juge leur *attention et implication en classe* et leur *niveau scolaire* de manière positive. Ainsi, seulement une minorité (moins de 6%) semble totalement désinvestie de leur scolarité (score « très faible »).

La répartition concernant la *persévérance dans la tâche* est en revanche plus nuancée. Une première moitié d'élèves se déclare peu persévérante, c'est-à-dire prête à abandonner face à une difficulté ou n'importe quel autre obstacle (dont 13% se jugent très peu persévérants). L'autre moitié déclare au contraire aimer les difficultés, la réflexion, la complexité.

Seule la sous-dimension *plaisir de réussir* ne suit pas la courbe de la loi normale. Près de 90% des élèves sont conscients des efforts à fournir pour réussir, notamment à travers le travail personnel à la maison (devoirs et leçons).

1.4.2. Typologie des formes de mobilisation/démobilisation scolaire

Afin de créer une typologie des sujets sur l'ensemble de notre population, nous avons eu recours, comme pour « les relations aux pairs » à des « nuées dynamiques » sur les 19 items relatifs à la mobilisation/démobilisation scolaire. Nous sommes parties, de la même façon que pour la création des statuts sociaux des adolescents, des scores des quatre sous-dimensions de notre variable indépendante (auto-évaluation du niveau scolaire, attention/implication en classe, engagement dans le travail scolaire, intérêt de fournir des efforts pour réussir) pour créer ces profils. Après que ces axes aient été standardisés par la classification, nous avons testé la validité

de la typologie obtenue en effectuant une analyse discriminante (AD) « pas à pas » (Kinnear et Gray, 2005). L'AD montre qu'une partition en quatre profils est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (92%).

Un tableau de synthèse présenté en annexes propose une description détaillée des différents profils d'adolescents, selon les 19 items relatifs à la mobilisation scolaire (Cf. Annexe 4, p. 67).

1.4.2.1. Profil 1 : Les « bons élèves », mobilisés sur l'école mais moyennement persévérants

Le profil 1 (n = 248 ; 37%), intitulé « les bons élèves », regroupe des adolescents avec un parcours scolaire plutôt positif malgré quelques difficultés. Ils se situent légèrement au-dessus de la moyenne. Ils déclarent en effet avoir « moyennement réussi » durant leur scolarité et avoir entre 10 et 13 de moyenne générale. En classe, ils sont attentifs et peu distraits (bavardent peu avec leurs camarades, ne jouent pas) mais il leur arrive de « décrocher » lorsqu'un cours devient ennuyeux à leurs yeux. Ils sont impliqués dans les tâches scolaires, autant en classe (font « toujours » les exercices demandés) ou à la maison pour les devoirs et leçons (passent entre 30 minutes et 1 heure à étudier). Ces collégiens sont en revanche peu persévérants. Plus précisément, il peut leur arriver d'abandonner lorsqu'ils se trouvent face à une difficulté et ils n'apprécient ni la réflexion ni les matières principales enseignées à l'école. Enfin, ces élèves accordent de l'intérêt aux apprentissages et les assimilent à la réussite.

En conclusion, ces élèves sont attentionnés et appliqués dans leur travail, que ce soit au collège ou à l'extérieur, mais parfois distraits en classe. Ils sont peu persévérants dans la tâche et n'accordent que peu d'intérêt et de plaisir à réfléchir et à se trouver devant des difficultés.

1.4.2.2. Profil 2 : Les « excellents élèves », ayant une mobilisation scolaire très importante

Le profil 2 (n = 158, 23%), intitulé « les excellents élèves », dépeint des adolescents fortement mobilisés dans leur scolarité. Leur parcours scolaire est très positif : ils pensent avoir « toujours » bien réussi, déclarent avoir plus de 13 de moyenne générale (et pour certains plus de 16) et n'avoir quasiment jamais de difficultés. Par ailleurs, ces élèves semblent avoir le soutien de leurs professeurs, qu'ils pensent satisfaire par leurs comportements et leurs performances. En classe, ils présentent des attitudes exemplaires qui ne vont « jamais » à l'encontre des attentes et des exigences scolaires : toujours studieux, ils ne s'amusent pas ou ne chahutent pas avec leurs camarades et écoutent toujours attentivement l'ensemble des cours. Ils apprécient faire leurs

devoirs et étudier leurs leçons (et y consacrent d'ailleurs beaucoup de temps) et s'y prennent souvent à l'avance pour préparer les contrôles. En effet, ces élèves pensent qu'étudier et faire ses devoirs aide à comprendre et à réussir. Par ailleurs, ces collégiens apprécient de se retrouver face à des difficultés pour lesquelles ils s'obstinent jusqu'à trouver la solution. De fait, ils aiment prendre du temps « pour réfléchir et bien faire ».

Pour résumer, ces adolescents ont un parcours scolaire très positif ponctué de bonnes notes. Ils sont toujours très attentifs en classe, n'ont jamais de comportements distraits, a-scolaires ou perturbateurs et passent beaucoup de temps à étudier et faire leurs devoirs. Leur engagement dans les activités cognitives est élevé : ils apprécient les difficultés.

1.4.2.3. Profil 3 : Les « élèves en difficulté », une mobilisation scolaire relative, associée à des difficultés scolaires importantes

Ce troisième profil (n = 192 ; 28%) décrit des élèves ayant un parcours scolaire difficile et tumultueux. Même si leur moyenne générale se situe entre 10 et 13 sur 20, ils jugent avoir « moyennement » ou « pas bien » réussi leur scolarité et ressentir des difficultés scolaires importantes. Selon ces élèves, les professeurs ne sont « rarement » voire « jamais » satisfaits d'eux. En classe, ils jugent être peu attentifs et manifestent des attitudes négatives : ils rigolent avec leurs camarades, s'amuse, écoutent peu les cours et font rarement les exercices demandés. Les devoirs et leçons sont peu appréciés et n'ont pas vraiment d'intérêt pour ces élèves : ils pensent qu'étudier et faire ses devoirs n'aident pas à apprendre, à comprendre et à réussir. En conséquence, ils passent peu de temps à les réaliser (moins de 30 minutes). De façon surprenante, ils semblent chercher à faire des efforts en tentant de persévérer devant certaines tâches scolaires difficiles. Par exemple, ils s'intéressent aux matières principales telles que le français et les mathématiques ce qui montrent qu'ils ne sont pas totalement désinvestis et désintéressés de l'ensemble des apprentissages intellectuels.

Au final, ces adolescents sont confrontés à d'importantes difficultés scolaires. Ce sont des jeunes très distraits en classe et qui préparent peu leur travail. Ils sont également peu engagés dans les activités de travail scolaire lorsqu'elles demandent beaucoup de réflexion mais ne se sont pas totalement désinvestis de leur scolarité.

1.4.2.4. Profil 4 : Les élèves « fortement démobilisés », manifestant de grandes difficultés scolaires

Ce profil (n = 78 ; 12%) regroupe le moins d'élèves par rapport aux autres. Ce sont des élèves très démobilisés, qui ont abandonné et qui n'accordent plus aucun intérêt aux apprentissages scolaires. Leur parcours scolaire est chaotique. Ils déclarent ne pas avoir réussi leur scolarité, ne pas satisfaire leurs professeurs et avoir de nombreuses difficultés. L'ensemble de ces difficultés se traduit par une moyenne générale déclarée inférieure à 10 sur 20. En classe, ces adolescents ont des comportements perturbateurs, d'élèves dissipés : ils bavardent, rient et jouent « toujours » avec leurs copains, n'écoutent pas et ne font pas les exercices demandés par les enseignants. Parallèlement, ils ne préparent pas leurs contrôles, ne font pas leurs devoirs (ou les font le plus rapidement possible) et n'étudient pas régulièrement leurs leçons. En plus de ne pas aimer réaliser ces activités scolaires, ils ne leur en trouvent aucun intérêt (pour comprendre et réussir notamment). Ces élèves sont également peu persévérants : ils abandonnent rapidement devant les difficultés et n'aiment pas réfléchir longtemps pour trouver des solutions. Ils accordent cependant un peu d'intérêt aux matières principales.

En conclusion, ces élèves sont totalement démobilisés de leur scolarité. Leurs difficultés scolaires les mettent en situation d'échec. En classe, ces jeunes n'écoutent pas le cours, ont des activités autres (bavardage, jouent, dessinent...). Chez eux, ils ne travaillent pas car ils n'accordent aucun intérêt à ses tâches. Ils ne sont pas du tout engagés et persévérants dans les tâches cognitives.

1.4.2.5. Profils de (dé)mobilisation scolaire selon les caractéristiques des sujets

Les différents profils de sujets (dé)mobilisés sont significativement influencés par l'âge [$\chi^2(6) = 12,87 ; p < .05$], le niveau scolaire du père [$\chi^2(15) = 32,73 ; p < .01$], le redoublement [$\chi^2(6) = 27,60 ; p < .001$] et la moyenne déclarée des sujets [$\chi^2(6) = 190,21 ; p < .001$].

- **Niveau socio-biographique (âge, sexe, niveau socio-économique des parents)**

Après regroupement des adolescents en trois catégories d'âge (14 ans ou moins ; 15 ans et 16 ans ou plus), les résultats révèlent que les adolescents les plus jeunes (14 ans ou moins) sont les meilleures élèves (*excellents élèves* ou *bons élèves*). Parallèlement, ce sont généralement les adolescents de 15 ans qui ont le plus de difficultés scolaires.

Par rapport au niveau d'étude des parents, les pères des élèves les plus mobilisés ont fait des études supérieures et ceux des « bons élèves » ont le niveau baccalauréat. Pour les deux profils d'élèves les plus démobilisés, les pères ont un faible niveau d'étude : études primaires ou 3^{ème} BEPC. Concernant plus largement l'influence du milieu socio-culturel, nous observons seulement une tendance à la significativité [$\chi^2(9) = 15,65$; $p = .07$]. Les « bons élèves » ont tendance à être issus d'un milieu intermédiaire ou favorisé ; les « excellents élèves », d'un milieu favorisé ; les « élèves en difficulté », d'un milieu très défavorisé ou défavorisé ; enfin les « démobilisés » proviennent généralement d'un milieu très défavorisé.

En adéquation avec nos analyses précédentes, le genre n'a pas d'influence sur les profils de mobilisation scolaire [$\chi^2(3) = 3,36$; *ns*].

• Niveau scolaire (redoublement, moyenne)

Nous avons croisé les différents profils des élèves avec le redoublement et la moyenne déclarée. Les « excellents élèves » ont plus de 13 de moyenne et n'ont jamais redoublé. Les « bons élèves » et les « élèves en difficultés » ont entre 10 et 13 de moyenne, cependant les premiers n'ont généralement jamais redoublé alors que les seconds ont parfois redoublé une fois. Enfin, les élèves démobilisés ont moins de 10 de moyenne et ont redoublé une fois ou plus.

1.4.3. Synthèse

Le tableau 17 présente de manière synthétique les quatre profils de sujets. Il nous donne un aperçu de la façon dont se répartissent les adolescents de notre échantillon selon leur mobilisation scolaire.

Tableau 17 Répartition des sujets selon leur mobilisation scolaire

	Parcours scolaire	Attention/ implication en classe	Persévérance	Intérêt travail personnel
Profil 1 : Les bons élèves (37%)	Bon, malgré quelques difficultés 2 ¹²	Bonne implication dans le travail avec quelques moments d'inattention 2	Engagement moyen 2	Plutôt bon 2
Profil 2 : Les excellents élèves (23%)	Très bon 1	Très bonne 1	Fort 1	Fort intérêt 1
Profil 3 : Les élèves en difficulté (28%)	Faible 3	Faible : très distrait, peu engagé 3	Faible 3	Moyen 3
Profil 4 : Les démobilisés (12%)	Très faible 4	Aucune implication / attention 4	Aucun 4	Ne comprend pas l'intérêt d'apprendre et de comprendre 4

Par rapport aux autres profils, les « excellents élèves » (23%) ont pour chaque dimension de la mobilisation scolaire l'attitude la plus conforme aux attentes institutionnelles. Ils sont suivis des « bons élèves » qui sont également, de manière générale, très engagés dans leur scolarité mais présentent parfois quelques légers écarts, comme des moments d'inattention. Ce profil regroupe le plus grand nombre d'élèves (37% de l'échantillon). Viennent ensuite les « élèves en difficultés » (28%) qui présentent pour chacune des dimensions de la VI un faible investissement. Enfin, les « démobilisés », qui sont également les moins nombreux (12%), sont les plus éloignés et souvent même en contradiction avec les attentes et les demandes de l'institution scolaire.

2. RELATIONS AUX PAIRS, VALEUR ACCORDEE A L'ECOLE ET (DE)MOBILISATION SCOLAIRE : QUELLES INFLUENCES ?

Afin d'évaluer l'influence des relations sociales entre pairs (VI) sur les sous-dimensions de la (dé)mobilisation scolaire (VD), nous avons procédé pour chaque dimension de la VI à trois types d'analyses complémentaires : des régressions linéaires, des ANOVA et des tests de Khi 2. En effet, la création de « profil-type » et de scores de dimensions permet de croiser et renforcer les analyses.

Ainsi, dans une première partie, nous appréhenderons l'effet des dimensions du mode de relations aux pairs (*soutien social, conformité extrême, capacité de se détacher de la pression de pairs et sentiment*

¹² Ces chiffres permettent de rendre compte de façon hiérarchique et pour chaque dimensions comment se positionne les adolescents par rapport aux autres groupes. Le plus petit chiffre correspond à une position favorable (ex : très bon parcours scolaire) et le plus grand à une situation plutôt défavorable (ex : faible implication en classe). Ce classement a été réalisé par un Test de Turkey, qui permet de comparer les moyennes entre elles et de dire laquelle diffère de telle autre.

d'isolement) sur la mobilisation/démobilisation scolaire. Nous réaliserons pour cela des analyses de régression sur les dimensions de la (dé)mobilisation scolaire. Ces dernières nous permettront d'estimer la part de variance globale expliquée par le modèle pour chaque dimension de la VD, mais aussi d'estimer la contribution de chacune des composantes de la variable *relations aux pairs* par rapport à ces différentes sous-dimensions. Nous réaliserons également des analyses multivariées de variance (MANOVA) pour tester l'effet des dimensions du mode de relation aux pairs sur les profils d'élèves relatifs à la mobilisation scolaire.

Dans un deuxième temps, nous avons travaillé à partir des profils d'adolescents dégagés par la classification hiérarchique (populaires, rejetés, soumis, négligés), à l'aide d'analyses de variance (ANOVA), d'analyses multivariées de variance (MANOVA) et de tableaux croisés (Test du Khi 2).

Enfin, dans une dernière partie, dans l'objectif d'appréhender l'effet médiateur de la valeur accordée à l'école, nous avons réalisé une série de régressions linéaires.

2.1. Quelles formes de relations aux pairs prédisent la mobilisation scolaire ?

Rappelons que nous faisons ici l'hypothèse que la qualité des relations entre pairs, appréhendée par le soutien social, le sentiment d'isolement, la capacité à se détacher de la pression des pairs et la recherche de conformité, va influencer de manière significative la mobilisation scolaire de l'élève. De fait, quelles formes de relations aux pairs sont les plus prédictives de la mobilisation scolaire et de la démobilité scolaire ?

2.1.1. Effets de la qualité des relations sociales entre pairs...

2.1.1.1. Sur les dimensions de la (dé)mobilisation scolaire

Avant de tester plus spécifiquement l'influence de la qualité des relations entre pairs, nous avons voulu vérifier l'effet de la composition du groupe (en fonction du nombre d'amis) sur la démobilité scolaire. Quel que soit la structuration du groupe (« aucun ami », « un », « 2 ou 3 », « une dizaine ou plus »), les élèves se mobilisent de façon identique sur leur scolarité.

Nous cherchons désormais à mettre en évidence quels facteurs de la qualité des relations aux pairs sont prédictifs de la mobilisation/démobilisation scolaire.

• **Qualité de la relation, attention et implication en classe**

Les sous-dimensions de la relation aux pairs les plus prédictives de l'attention et l'implication en classe sont l'*orientation extrême*, la *capacité à se dégager de la pression du groupe* et le *soutien social*. Ces variables expliquent 28% des variations de l'attention et de l'implication en classe. Le lien entre ces dimensions de la VI et cette VD est significatif (Cf. Tableau 18) et modéré ($R = 0.53$).

Les coefficients de régression β montrent que l'orientation extrême est plus discriminante que les autres ($\beta = -0.55$). Plus les adolescents ont une orientation extrême envers les pairs, moins ils sont attentifs et impliqués en classe (écoutent peu le professeur, ne font pas les exercices demandés, sont distraits...). Au contraire, plus le soutien social est présent et important dans le groupe, plus les collégiens travaillent et participent en classe ($\beta = .107$). Enfin, la capacité à se détacher de la pression du groupe de pairs est liée négativement à la sous-dimension de la VD ce qui signifie que lorsque les adolescents subissent la pression du groupe, ils sont plus attentifs et impliqués en classe.

Tableau 18 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur l'attention et l'implication en classe

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	20,531	2,296		19,711	,000
1 Soutien social	,095	,031	,107	3,066	,002
Orientation extrême	-,549	,037	-,545	-14,84	,000
Pression pairs	-,456	,062	-,254	-7,361	,000
Sentiment isolement	,139	,093	,050	1,495	,135

• **Qualité de la relation et auto-évaluation du niveau scolaire**

Des régressions linéaires multiples ont été réalisées pour déterminer l'impact des sous-dimensions de la VI sur l'auto-évaluation du niveau scolaire (Cf. Tableau 19). Un lien significatif a été mis en évidence pour trois des quatre sous-dimensions de la VD : l'*orientation extrême* ($\beta = -.25$; $p < .001$), le *soutien social* ($\beta = .10$; $p < .05$) et la *capacité à se dégager de la pression du groupe* ($\beta = -.15$; $p < .05$). Ces variables expliquent seulement 5% des variations de la VD et le lien qui les réunit est relativement faible ($R = .24$). Un R^2 faible n'indique pas nécessairement l'absence de relation entre deux variables mais indique qu'il n'y a pas (ou peu) de relation linéaire. Ainsi, nos variables sont très liées mais ne sont pas fortement linéaires, ce qui nous amène à relativiser les résultats, sur notre échantillon.

Concrètement, ces résultats signifient que plus il y a de soutien social dans le groupe, plus les adolescents réussissent à l'école (bonne moyenne, satisfaction des professeurs, peu de difficulté...). Les coefficients négatifs des deux autres variables tendent à signifier au contraire que moins les adolescents arrivent à se détacher de la pression des pairs (difficultés à s'imposer, donner son opinion, prendre des décisions...) et moins ils ont une orientation extrême envers les pairs, plus ils réussissent scolairement.

Tableau 19 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur l'auto-évaluation du niveau scolaire

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	15,909	,996		15,966	,000
1 Soutien social	,034	,013	,101	2,528	,012
Orientation extrême	-,095	,016	-,249	-5,930	,000
Pression pairs	-,105	,027	-,154	-3,903	,000
Sentiment isolement	-,008	,040	-,007	-,191	,849

• *Qualité de la relation et persévérance dans la tâche*

Dans notre échantillon, le lien entre les quatre sous-dimensions de la relation aux pairs et la persévérance dans les activités cognitives est modéré ($R = 0.385$). Elles expliquent 15% des variations de la VD.

Comme exposé dans le tableau 20, deux des prédicteurs lui sont liés positivement ($\beta = .112$). Plus les adolescents entretiennent au sein du groupe une relation fondée sur le soutien social et plus ils sont isolés socialement, plus ils sont persévérants dans les activités cognitives (recherchent la difficulté et les situations peu courantes, aiment raisonner longuement...). Cependant, pour la dimension « sentiment d'isolement », le lien reste significatif seulement de manière marginale ($P = 0,064$).

Enfin, les deux autres prédicteurs de la VD lui sont associés de façon négative. Ce constat souligne que lorsque les adolescents ont une orientation extrême envers leur groupe de pairs et qu'ils se détachent facilement de la pression des pairs, ils ont tendance à être moins persévérants et moins engagés dans leur travail. De manière identique aux autres VD, les coefficients de régression standardisés montrent que l'orientation extrême vers les pairs est la dimension la plus discriminante ($\beta = .375$; $p < .001$).

Tableau 20 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur la persévérance dans les activités cognitives

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	19,101	1,482		12,88	,000
Soutien social	,059	,020	,112	2,949	,003
1 Orientation extrême	-,225	,024	-,375	-9,400	,000
Pression pairs	-,252	,040	-,236	-6,290	,000
Sentiment isolement	,108	,060	,066	1,791	,064

• *Qualité de la relation et intérêt pour le travail personnel et la réussite*

Les régressions linéaires réalisées (Cf. tableau 21) mettent en avant un lien significatif entre trois sous-dimensions de la variable « qualité des relations » et « intérêt pour le travail personnel et la réussite ». Ces sous-dimensions expliquent 9% des variations de la VD et la force du lien est relativement faible ($R=0,31$). Concernant le *soutien social*, le lien est positif. Cet indice signifie que plus il existe un fort sentiment de soutien social et affectif au sein du groupe de pairs, plus ils manifestent de l'intérêt pour le travail personnel et pour la réussite scolaire. Le coefficient négatif des deux autres variables tend à signifier que plus les adolescents arrivent à se détacher de la pression du groupe et plus ils ont une orientation extrême vers le pairs et moins ils sont investis dans le travail personnel.

Tableau 21 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur l'intérêt pour le travail personnel et la réussite

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	14,745	,987		14,939	,000
Soutien social	,075	,013	,222	5,670	,000
Orientation extrême	-,122	,016	-,316	-7,695	,000
Pression pairs	-,082	,027	-,119	-3,073	,002
Sentiment isolement	,012	,040	,011	,292	,771

- **Synthèse**

Les liens entre nos variables sont représentés sur la figure 4. Nous pouvons conclure à une influence de la qualité des relations entre pairs sur la mobilisation/démobilisation scolaire des adolescents.

Les résultats indiquent en effet l'influence néfaste de l'orientation extrême vers les pairs sur les quatre sous-dimensions de la VD (l'attention en classe, le niveau scolaire, la persévérance et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite). Le soutien social et affectif des pairs a, au contraire, une influence très positive sur ces mêmes dimensions. Concernant le sentiment d'isolement social, nous observons seulement une tendance à la significativité quant à son influence sur la persévérance des adolescents dans la tâche : ces adolescents ont tendance à persévérer et traiter les informations de façon exhaustive lorsqu'ils sont face à une difficulté. Enfin, de façon surprenante, la capacité à se dégager de la pression des pairs influence de façon négative les quatre sous-dimensions de la VI. Dit autrement, la pression exercée par les pairs influence positivement la mobilisation scolaire des élèves. Au regard de ce résultat et en lien avec notre modèle théorique, nous faisons l'hypothèse que cette influence est médiatisée totalement par la valeur que les élèves accordent à l'école. Si elle est en adéquation avec les attentes et les logiques institutionnelles, les adolescents concernés s'approprient cette pression de manière positive. Elle deviendra alors mobilisatrice.

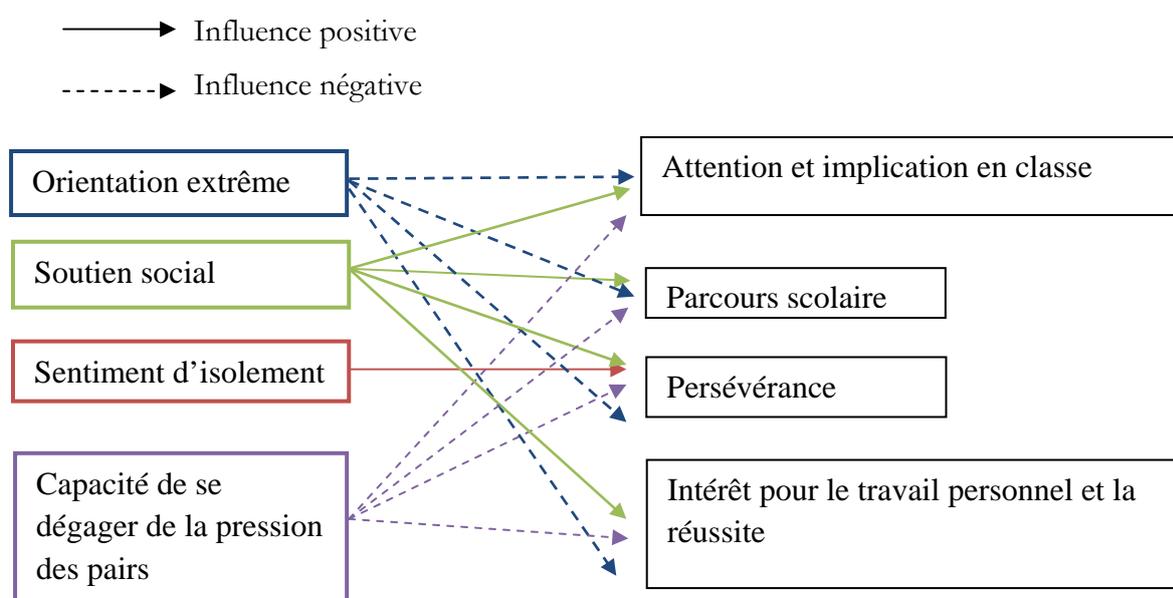


Figure 4 : Les effets des formes de relations aux pairs et de leur qualité sur la (dé)mobilisation scolaire

2.1.1.2. Sur les profils d'élèves : quels modes de relation aux pairs pour les bons élèves et ceux en difficultés ?

Pour l'analyse de ces relations, une MANOVA a été réalisée en vue d'analyser la répartition des élèves « mobilisés » *versus* « démobilisés » selon les quatre sous-dimensions (scores) de la VI (qualité des relations). Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 22.

Tableau 22 Comparaison des scores moyens de représentations du mode de relations aux pairs en fonction du statut des sujets

	Profils	Moy.	σ	N	F	DDL	η^2p
Orientation extrême	Bons élèves	18,85	5,695	78			
	Excellents élèves	15,56	6,195	192	51,71*	3 ; 672	0,188
	Elèves en difficultés	22,31	6,656	248			
	Démobilisés	25,35	7,259	158			
Capacité à se détacher de la pression des pairs	Bons élèves	19,14	3,649	78			
	Excellents élèves	18,46	4,584	192	3,870**	3 ; 672	0,017
	Elèves en difficultés	19,45	3,771	248			
	Démobilisés	20,28	4,734	158			
Sentiment d'isolement	Bons élèves	13,38	2,316	78			
	Excellents élèves	14,14	2,883	192	8,237*	3 ; 672	0,035
	Elèves en difficultés	12,75	2,593	248			
	Démobilisés	13,28	2,914	158			

* $p < .001$; ** $p < .01$

Les analyses révèlent un lien significatif entre le statut des élèves (« mobilisés » *versus* « démobilisés ») et trois des quatre sous-dimensions de la VI, à savoir l'*orientation extrême vers les pairs*, la *capacité de se dégager de la pression des pairs* et le *sentiment d'isolement*.

Les « excellents élèves » ne recherchent pas à la conformité au groupe à la différence des élèves « démobilisés » qui ont l'orientation la plus extrême vers leurs pairs. En adéquation avec les analyses de régression, nous observons que les adolescents qui ont la plus grande capacité à se détacher de la pression des pairs sont les élèves « démobilisés ». A l'opposé, ce sont les « excellents élèves » qui subissent le plus la pression du groupe. Enfin, l'isolement social est davantage caractéristique des élèves fortement mobilisés dans leur scolarité.

Ainsi, ces résultats sont concordants avec ceux obtenus à partir des régressions multiples : l'orientation extrême et la capacité à se détacher de la pression du groupe ont un effet défavorable sur la mobilisation scolaire alors que l'isolement social a, au contraire, un effet bénéfique.

2.1.2. Influence du « statut social » des adolescents sur la mobilisation scolaire

Les premières analyses nous ont permis de tester l'influence des dimensions relatives à la qualité des relations entre pairs, alors appréhendées sous forme de scores. Nous voulons désormais valider la cohérence de ces résultats en testant cette fois l'influence de la VI à partir de données plus qualitative : les profils de sujets.

2.1.2.1. « Statut social » et (dé)mobilisation scolaire

Nous commençons par vérifier l'effet du statut social des adolescents (« soumis », « négligés », « populaires » et « rejetés ») sur les quatre scores de la démobilisation scolaire : l'attention et l'implication en classe, le niveau scolaire, la persévérance dans la tâche et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite.

• *Facteurs prédictifs de l'attention et l'implication*

La MANOVA (Cf. Tableau 23) réalisée sur l'échantillon met en avant que ce sont les adolescents dits « bouc-émissaires/soumis », c'est-à-dire les plus dépendants affectivement de leurs pairs, qui évaluent leur attention et leur implication en classe le plus négativement. Au contraire, ce sont les élèves « rejetés/retirés », qui au contraire sont peu influençables, qui s'impliquent et participent le plus.

Nous pouvons déduire de ces résultats que plus les adolescents sont dépendants du groupe, plus ils s'identifient à celui-ci et plus ils vont s'éloigner des demandes et des attentes institutionnelles. Ici, toute leur attention sera focalisée sur leurs pairs.

De plus, ces deux profils se différencient principalement par la dimension *soutien social*. Les premiers recherchent fortement cette qualité alors que les « rejetés » en sont très éloignés. Nous pouvons alors penser que la recherche d'un soutien et d'une cohésion sociale trop importante peut être assimilée à une recherche fusionnelle, une dépendance affective au groupe d'amis (ensemble tous les temps libres, partage de nombreuses activités, solidarité excessive...). Elle conduirait ainsi à une baisse de la concentration en classe : les adolescents sont plus distraits par le groupe de pairs, moins attentifs et concentrés. Nous mettrons à l'épreuve cette hypothèse en

vérifiant si les adolescents « soutenus » et démobilisés accordent davantage de valeurs aux apprentissages sociaux qu'aux apprentissages intellectuels.

Les « négligés » et les « populaires » se situent autour de la moyenne même si les adolescents populaires restent, entre les deux profils, les plus attentifs et impliqués en classe.

Tableau 23 Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe en fonction du profil (soumis, rejetés, négligés, populaires) des adolescents

Profils/pairs	M	σ	N	F	DDL	η^2p
Soumis	26,97	7,093	116			
Rejetés	33,46	7,2	119			
Négligés	29,77	6,761	175	27,618	3 ; 672	0,11
Populaires	33,05	6,797	266			
Total	31,23	7,309	676			

• *Facteurs prédictifs de l'auto-évaluation du niveau scolaire*

La MANOVA (Cf. Tableau 24) met en évidence que les adolescents qualifiés de « bouc-émisaires/soumis », c'est-à-dire qui ont une forte dépendance affective au groupe, et les « rejetés », exclus du groupe et subissant relativement la pression du groupe, évaluent le moins bien leur parcours scolaire. Les plus « populaires » estiment quant à eux avoir le mieux réussi tout au long de leur scolarité. À la lumière de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse d'une influence de l'estime de soi. Boivin et Béguin (1989) constatent en effet que les perceptions de soi sont liées au statut social, entre pairs. Selon ces auteurs, les enfants rejetés, socialement moins satisfaits, auraient une faible estime de soi alors que les « populaires » auraient plus tendance à s'évaluer de façon positive. Plus largement, ces résultats rejoignent les théories mises en avant dans l'état de l'art : la dépendance affective et la recherche de conformité (s'il n'y a pas une bonne qualité dans la relation) sont défavorables pour la mobilisation scolaire.

Tableau 24 Comparaison des scores moyens de la réussite/échec scolaire en fonction du profil (populaires, rejetés, soumis, négligés) des adolescents

Profils/pairs	M	σ	N	F	DDL	η^2p
Soumis	12,64	2,914	116			
Rejetés	12,86	2,825	119			
Négligés	13,03	2,534	175	4,639	3 ; 672	0,02
Populaires	13,7	2,796	266			
Total	13,25	2,779	676			

• *Facteurs prédictifs de la persévérance dans la tâche*

En complément de la MANOVA (Cf. Tableau 25), le test de Turkey met en évidence que ce sont toujours les adolescents dits « populaires », c'est-à-dire les plus appréciés, indépendants et meneurs, qui sont les plus persévérants dans le travail scolaire. Le soutien et l'aide apportés par les amis permettent à ces jeunes d'être plus motivés, plus ambitieux et donc les autorisent à rechercher la complexité et la difficulté dans le domaine cognitif. Au contraire, de la même façon que pour les autres sous-dimensions de la VD, les « soumis/bouc-émissaires » s'évaluent comme peu persévérants. Peu sûrs d'eux, ces adolescents auront tendance à facilement abandonner lorsqu'ils se retrouvent devant un obstacle. Après les « populaires », ce sont les « rejetés » qui s'estiment les plus persévérants.

Tableau 25 Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe en fonction du profil (populaires, rejetés, soumis, négligés) des adolescents

Profils/pairs	M	σ	N	F	DDL	η^2p
Soumis	12,38	4,621	116			
Rejetés	14,09	4,086	119			
Négligés	12,97	3,762	175	7,276	3 ; 672	0,031
Populaires	14,3	4,543	266			
Total	13,59	4,348	676			

• *Facteurs prédictifs de l'intérêt pour le travail personnel et la réussite*

Pour terminer, la comparaison des scores moyens de l'intérêt et l'investissement dans le travail personnel chez les adolescents, indiquent que ce sont les « populaires » qui s'évaluent le plus positivement et les « négligés » qui jugent être peu investis dans ce domaine (Cf. Tableau 26). Les « soumis » et les « rejetés » restent dans la moyenne, même si les « rejetés » suivent de plus près les résultats des « populaires ».

Tableau 26 Comparaison des scores moyens de l'intérêt pour le travail personnel et la réussite en fonction du profil (populaires, rejetés, soumis, négligés) des adolescents

Profils/pairs	M	σ	N	F	DDL	η^2p
Soumis	13,53	2,98	116			
Rejetés	13,89	3,097	119			
Négligés	13,19	2,647	175	8,668	3 ; 672	0,037
Populaires	14,5	2,586	266			
Total	13,89	2,814	676			

• Synthèse

Les adolescents dits « *soumis* », dépendants du groupe (recherchent fortement la conformité), en conflit et faisant l'objet de nombreuses critiques de la part de leurs camarades, sont les moins attentifs et impliqués en classe, jugent avoir un niveau scolaire faible et sont les moins persévérants dans les activités cognitives.

Les « *rejetés* », peu soutenus et à l'écart des groupes, sont les plus attentifs et impliqués en classe mais jugent avoir les moins bien réussi scolairement.

Les « *populaires* » indiquent avoir très bien réussi tout au long de leur scolarité. Ce sont également les plus persévérants dans la tâche et ceux qui s'impliquent le plus dans leur travail personnel.

Enfin, les « *négligés* », peu soutenus, recherchant souvent la conformité et groupe et faisant l'objet de critiques, sont les adolescents qui se sentent les moins impliqués dans le travail personnel. Les scores faibles qu'ils obtiennent dans les autres dimensions de la VD indiquent qu'ils sont souvent démobilisés.

2.1.2.2. « Statut social » et mobilisation scolaire : effets des profils d'élèves

Nous avons mesuré les liens entre les profils relatifs à la mobilisation scolaire et ceux relatifs au mode de relations aux pairs à partir d'un test de Khi2 (Cf. Tableau 27). La force de cette relation a également été mesurée (V de Cramer).

Tableau 27 Profils pairs * profils mobilisation scolaire

	Classe d'affectation (nuées dynamiques)				Total
	Les bons élèves	Les excellents élèves	Les élèves en difficultés	Les démobilisés	
Bouc-émissaires	33 (28%)	10 (9%)	47 (40%)	26 (22%)	116
Rejetés	48 (40%)	38 (32%)	23 (19%)	10 (8%)	119
Négligés	63 (36%)	25 (14%)	63 (36%)	24 (14%)	175
Populaires	104 (39%)	85 (32%)	59 (22%)	18 (7%)	266
Total	248 (37%)	158 (23%)	192 (28%)	78 (11%)	676

$\chi^2 (9) = 73,71 ; p < .001 ; V \text{ de Cramer} = 0.19$

Les adolescents présentent des rapports à la scolarité différents selon leur statut social [$\chi^2 (9) = 67,616 ; p < .001 ; V \text{ de Cramer} = 0.19$].

Il existe en effet une relation significative entre le fait d'être « bouc-émissaires/soumis » et d'être « en difficultés scolaires », confirmant ainsi les premières analyses (les MANOVAS). La figure 5 montre que 40% des adolescents « soumis » sont en « difficultés scolaires ». Par ailleurs, le lien entre la popularité de l'adolescent et le fait qu'il soit « bons ou excellents » élèves approfondit et valide de la même façon les précédents résultats. Les « négligés » se retrouvent finalement autour de la moyenne : certains sont en difficultés scolaire (36%), d'autres sont de « bons élèves » (36%).

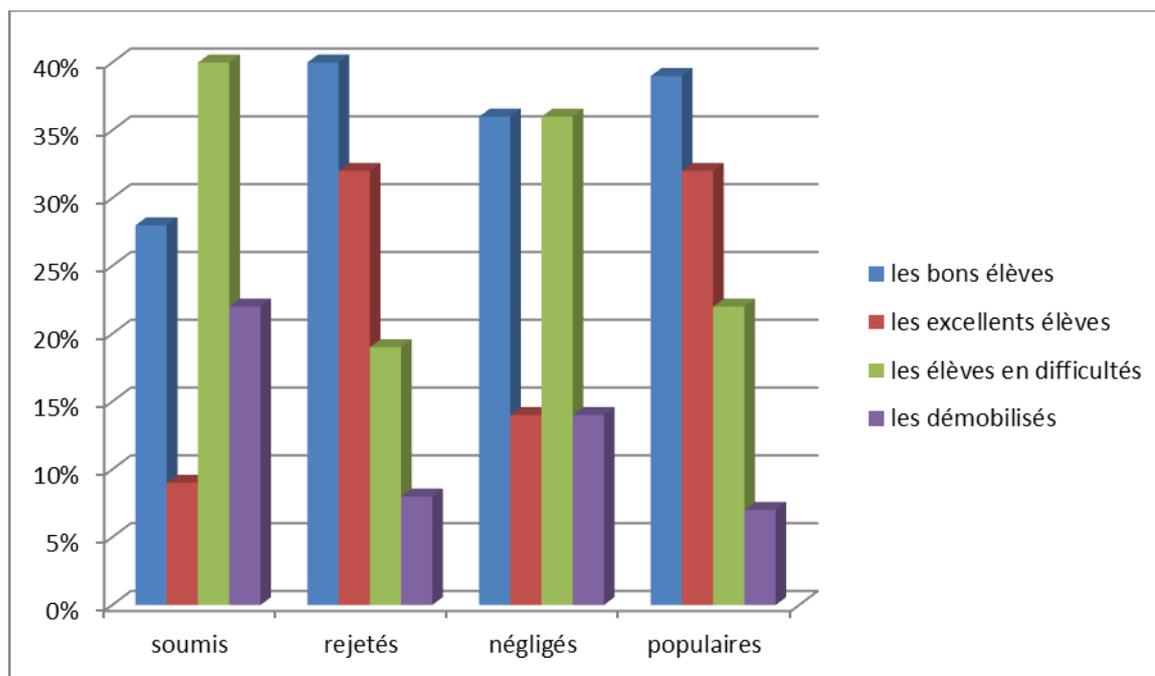


Figure 5 Comparaison du statut social des sujets selon le profil relatif à la mobilisation scolaire

Le rejet, l'exclusion, l'isolement social sont habituellement appréhendés dans la littérature comme des caractéristiques liées à l'échec ou le décrochage scolaire. D'après certains auteurs, il s'agit d'une problématique relationnelle, d'une inadaptation d'ordre psycho-sociale (Rubin, Bukowski & Parker, 2006 ; Hatzichristou & Hopf, 1996; Parker & Asher, 1987). Il ressort cependant une relation significative au sein de notre échantillon entre le rejet et la mobilisation scolaire. Près de 70% des adolescents rejetés sont de « bons » ou d'« excellents » élèves. Plus concentrés, moins perturbés par leurs camarades, plus calmes et plus aptes à écouter en classe, ces élèves sont plus mobilisés scolairement. Ce constat rejoint les explications de Claes (2003) et Lecomte (2006) mettant en avant les effets bénéfiques de la solitude dans le cadre scolaire, car ces manifestations de « solitude » sont aussi des expressions attestant de la capacité de certains adolescents à prendre de la distance à l'égard de la conformité attendue par les groupes.

2.1.3. Conclusion : influence de la qualité des relations entre pairs sur la mobilisation scolaire

• *Influence néfaste de l'orientation extrême sur la mobilisation scolaire*

Les résultats des régressions multiples et des MANOVAS convergent vers le même constat : la recherche de conformité auprès des pairs influence significativement la démobilisation scolaire. En effet, d'une part la recherche de conformité influence négativement les quatre sous-dimensions de la mobilisation scolaire, et d'autre part, les adolescents qui ont l'orientation envers les pairs la plus extrême (les « soumis ») sont totalement démobilisés de leur scolarité ou en difficulté scolaire.

• *Influence positive du soutien social dans le groupe*

Comme exprimé précédemment, dans un groupe de pairs, le soutien social dans la relation aux pairs va jouer un rôle prépondérant. Lorsque la relation est basée sur l'entraide, la reconnaissance, le partage, l'intimité et donc sur un soutien social important, les adolescents sont mobilisés scolairement : ils sont attentifs et impliqués en classe, ont de bons résultats scolaires, sont persévérants dans la tâche et s'investissent fortement de le travail personnel. Egalement, les adolescents « populaires », dont les rapports sont fondés sur un soutien social et affectif important de la part de leurs amis, sont les adolescents les plus mobilisés scolairement.

• *Influence positive de l'isolement social*

L'isolement social et le « rejet » par les pairs ont une influence positive sur la mobilisation scolaire, et notamment sur la persévérance dans la tâche. Egalement, les « rejetés », qui ont le sentiment d'isolement le plus élevé, font partis des élèves les plus mobilisés. Nous tenterons d'expliquer ces résultats - non-attendus - dans la partie discussion, en les confrontant à des travaux de recherche sur ce domaine.

• *Influence positive de la pression exercée par les pairs*

Les régressions linaires et MANOVAS réalisées sur notre échantillon évaluent la pression exercée par les pairs comme influençant positivement la mobilisation scolaire.

Ce résultat peut paraître aberrant au regard des items constituant cette dimension (« *je me sens mal à l'aise quand je ne suis pas d'accord avec ce que pense les autres* », « *je n'aime pas donner mon opinion en groupe* », « *je préfère que les autres prennent les décisions* », « *je ne sais pas si je dois aimer une nouvelle tenue tant*

que je n'ai pas l'avis des autres»). Cependant, lorsque nous nous détachons de notre vision adultocentrée et dès que nous nous plaçons du point de vue des adolescents, nous pouvons imaginer que contredire l'opinion du groupe, imposer son avis et ses décisions, se démarquer par ses tenues vestimentaires peuvent être des attitudes dénigrées par les autres. En effet, cette variable est significativement liée au sentiment d'isolement [$F(1, 674) = 148,99 ; p < .001$] : plus les adolescents se détachent de cette pression exercée par les pairs, plus ils sont isolés, rejetés et au centre des conflits. Ces contraintes sociales exercées par les groupes de pairs à l'adolescence attestent donc bien que cette socialisation horizontale est importante à cette période du développement (besoin d'être apprécié, besoin de reconnaissance sociale).

Cependant, ce sont les adolescents « populaires » qui subissent le moins cette pression, alors que ce sont les élèves les plus mobilisés. A partir de ces constats, nous pouvons conclure que la pression exercée par le groupe n'est pas une variable prédictive à elle seule de la mobilisation scolaire.

2.2. La qualité des relations entre pairs a-t-elle un effet sur la valeur que les adolescents accordent à l'école ?

L'impact des indicateurs du mode de relations aux pairs sur les scores de la valeur accordée à l'école a tout d'abord été étudié à travers des régressions multiples sur l'ensemble de notre échantillon.

Nous avons effectué dans un deuxième temps des MANOVAS dans l'objectif de voir quelle valeur les adolescents accordent à l'école en fonction de leur statut social (populaires, rejetés, soumis, indépendant). Ces dernières analyses permettront d'illustrer et de confirmer les précédentes.

2.2.1. Influence des dimensions relatives au mode de relations aux pairs sur la valeur accordée à l'école

2.2.1.1. Les facteurs du mode de relations aux pairs prédictifs des valeurs scolaires accordées à l'école

Les tableaux 28 et 29 présentent les liens entre les indicateurs du mode de relations aux pairs et les scores relatifs aux dimensions scolaires (respectivement épistémiques et futures) de la valeur accordée à l'école.

Tableau 28 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les dimensions futures de l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	19,432	1,182		14,435	0
Soutien social	0,11	0,016	0,27	6,92	0
Orientation extrême	-0,113	0,019	-0,243	-5,92	0
Pression pairs	-0,119	0,032	-0,144	-3,731	0
Sentiment isolement	0,105	0,048	0,082	2,185	0,069

Tableau 29 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les dimensions épistémiques de l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	20,263	1,17		17,323	0
Soutien social	0,072	0,016	0,181	4,587	0
Orientation extrême	-0,117	0,019	-0,257	-6,193	0
Pression pairs	-0,126	0,032	-0,155	-3,985	0
Sentiment isolement	0,085	0,047	0,068	1,789	0,074

Nous avons choisi de présenter ces deux dimensions dans une même sous-partie car les résultats mis en avant sont relativement similaires. En effet, trois des quatre indicateurs du mode de relations aux pairs influencent les valeurs accordées à l'école tournées pour les unes vers les dimensions épistémiques de l'école et pour les autres vers le futur. La significativité du lien [$F(4 ; 671) = 18,526 ; p < .001$ / $F(4 ; 671) = 14,500 ; p < .001$] permet de généraliser ce modèle à notre échantillon. Elles expliquent respectivement 10% (R^2 ajusté = 0,096) et 8% (R^2 ajusté = 0,080) des variations de la valeur accordée à l'école.

Le coefficient négatif β de chacune des dimensions permet d'affirmer que plus les adolescents recherchent la conformité auprès de leurs pairs d'une part, et plus ils sont détachés de la pression du groupe, d'autre part, moins ils accordent de valeur à leur avenir et moins ils prennent plaisir à apprendre et à comprendre (et inversement). Au contraire, plus les relations au

sein du groupe de pairs sont de bonne qualité, et notamment sont fondées sur le soutien social et émotionnel, plus les adolescents se préoccupent de leur avenir et lui accordent du sens, et plus ils prennent plaisir et à apprendre et à comprendre.

La valeur du coefficient β confirme par ailleurs que l'*orientation extrême vers les pairs* et le *soutien social* sont les dimensions qui ont le plus d'influence dans le modèle.

2.2.1.2. Les facteurs du mode de relations aux pairs prédictifs des valeurs sociales accordées à l'école

Nous cherchons à vérifier si le fait d'attribuer une valeur uniquement sociale à l'école (au dépend de valeurs scolaires) est lié aux modes de relations entre pairs et à leur qualité (Cf. Tableau 30).

Tableau 30 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les dimensions sociales de l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	11,386	,885		12,860	,000
Soutien social	,066	,012	,207	5,543	,000
1 Orientation extrême	,095	,014	,262	6,666	,000
Pression pairs	,050	,024	,077	2,074	,038
Sentiment isolement	-,110	,036	-,111	-3,074	,002

Les régressions multiples effectuées indiquent que le modèle est significatif [$F(4 ; 671) = 35,184 ; p < .001$] et qu'il explique 17% de la variance de la valeur accordée à l'école (R^2 ajusté = 0.168). Le *soutien social*, l'*orientation extrême* et le *sentiment d'isolement* sont les trois dimensions qui prédisent significativement la valeur sociale accordée à l'école. Notons que le lien entre ces deux variables est modéré ($R = 0,42$).

L'examen des coefficients *bêta* suggère (cf. tableau...) qu'un degré élevé de *soutien social* ($\beta = 0,207$), de *recherche de conformité* ($\beta = 0,262$) et de *capacité à se détacher de la pression du groupe* ($\beta = 0,077$) est associé à une forte valeur tournée vers la dimension sociale de l'école. En d'autres termes, les adolescents qui de façon générale sont intégrés dans un groupe d'amis, donnent principalement du sens au collège pour les apprentissages sociaux et affectifs qu'il transmet. A

l'opposé et de manière logique, plus les adolescents sont confrontés à l'isolement social moins ils accordent de valeur aux dimensions sociales de l'école ($\beta = -0,111$).

2.2.1.3. Les facteurs du mode de relations aux pairs prédictifs des valeurs tournées vers les enjeux instrumentaux de l'école

Quels sont les modes de relations des adolescents qui considèrent l'école uniquement pour sa fonction instrumentale et pragmatique ?

Tableau 31 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les enjeux instrumentaux de l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	5,553	1,122		4,95	0
Soutien social	0,004	0,015	0,011	0,269	0,788
Orientation extrême	-0,04	0,018	0,094	2,2	0,028
Pression pairs	0,079	0,03	0,105	2,611	0,009
Sentiment isolement	0,064	0,045	0,055	1,413	0,158

Les analyses de régressions réalisées révèlent que le modèle testé prédit de façon significative la valeur accordée à l'école des adolescents [$F(4 ; 671) = 5,006 ; p < .001$] et qu'il explique 2% de sa variance (R^2 ajusté = 0.023). Etant donné ce faible pourcentage et la valeur du R ($R = 0,17$), ce lien reste cependant relativement faible.

Parmi les composantes du mode de relations aux pairs, deux dimensions sont significatives : l'*orientation extrême* et la *capacité à se détacher de la pression du groupe* qualité (Cf. Tableau 31). Les coefficients *bêta* ($\beta = 0,094 ; 0,105$) indiquent que plus les adolescents recherchent la conformité au groupe et moins ils subissent la pression des pairs, plus le collège apparaît pour eux uniquement comme une contrainte et comme un moyen de *passer en classe supérieure* et *avoir de bonnes notes*.

2.2.1.4. Synthèse

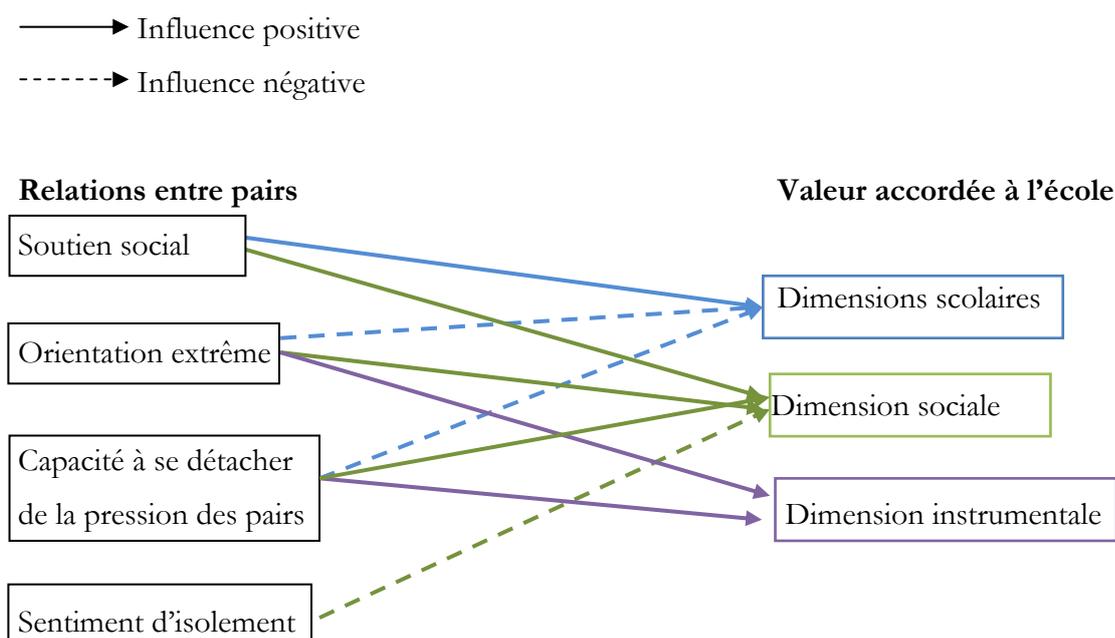


Figure 6 Influences de la qualité des relations entre pairs sur la valeur accordée à l'école

Comme nous l'observons dans la figure 6 le soutien social influence positivement et de manière significative les valeurs de l'école orientées vers le scolaire et le social. L'orientation extrême vers les pairs a un effet négatif sur les dimensions scolaires et un effet positif sur les dimensions sociales et instrumentales de l'école. La capacité à se détacher de la pression exercée par les pairs influence négativement les dimensions scolaires mais positivement les enjeux instrumentaux et la dimension sociale de l'école. Enfin, le sentiment d'isolement a un effet défavorable sur la valeur accordée à l'école tournée vers les dimensions sociales.

2.2.2. Influence du statut social des adolescents sur la valeur qu'ils accordent à l'école

Une MANOVA permet de tester l'effet du statut social des adolescents sur les dimensions de la valeur accordée à l'école qualité (Cf. Tableau 32). Quelles valeurs les adolescents « soumis », « rejetés », « négligés » et « populaires » accordent-ils à l'école ?

Tableau 32 Comparaison des scores moyens de valeur accordée à l'école en fonction du statut social des adolescents

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

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

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

Un test (*post-hoc*) de Turkey nous permet de préciser que ce sont les adolescents dits « populaires » qui accordent significativement plus de valeur à leur avenir (leurs futures études, leur futur métier), et qui prennent le plus de plaisir à comprendre et à apprendre. Ces adolescents accordent donc de la valeur à la conception-même du savoir véhiculé par l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1993). Les « négligés » accordent quant à eux le moins de valeur aux dimensions scolaires (épistémique et future).

Outre l'attrait pour les apprentissages scolaires, l'école est également perçue pour les « populaires » comme un lieu d'apprentissage relationnel et affectif (faire des rencontres, s'amuser...). Au contraire, les « rejetés » accordent significativement le moins de valeur aux dimensions sociales de l'école.

Enfin, par rapport aux « populaires », ce sont les « soumis » qui considèrent significativement le plus l'école comme un enjeu instrumental et n'accèdent pas, par conséquent, au plaisir d'élaborer des apprentissages intellectuels et scolaires.

2.2.3. Conclusion

En résumé, les analyses précédentes convergent vers l'idée que, pour percevoir le collège comme un lieu privilégié d'apprentissages intellectuels et scolaires (perception en adéquation avec les attentes institutionnelles), il est nécessaire d'appartenir à un groupe de pairs au sein duquel les relations sont de bonnes qualités (basées sur la cohésion, le soutien, la solidarité, l'intimité). A l'intérieur de ce groupe, l'adolescent doit se sentir soutenu et reconnu (*cf.* profil « populaire »).

Par ailleurs, nous avons pu observer que ce sont les adolescents ayant les relations les plus extrêmes (basées sur des rapports de force, sur la recherche de conformité ou la dépendance affective) qui ont la vision la plus extériorisée et instrumentale de l'école. Le collège est en effet considéré pour ces élèves seulement pour ses contraintes et pour les « intérêts » qu'il peut apporter.

Enfin, ces sont les adolescents qui accordent le plus d'importance à l'amitié qui considèrent le plus le collège comme un lieu de sociabilité, de convivialité, de rencontres et d'échanges avec les pairs. Au contraire, les adolescents confrontés aux problèmes d'intégration sociale ont une vision opposée : le collège n'est pas considéré pour eux comme un lieu de socialisation ou d'amusement.

2.3. Valeur que les adolescents et mobilisation scolaire

La valeur que les adolescents accordent à l'école a-t-elle un effet sur leur mobilisation scolaire ? Nous faisons l'hypothèse que le sens et les représentations que les élèves avaient de l'école étaient susceptibles d'influencer l'attention et l'implication en classe, le niveau scolaire, la persévérance dans les tâches et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite.

Nous avons dans un premier temps réalisé une série de régressions multiples pour tester l'influence de la valeur accordée à l'école sur les quatre sous-dimensions de la mobilisation scolaire (scores). Nous avons par la suite mis en évidence le lien entre la valeur accordée à l'école et le statut des élèves à travers des MANOVAS (profils).

2.3.1. La valeur accordée à l'école influence-t-elle l'attention et l'implication en classe ?

Nous cherchons ici à mettre en exergue les facteurs de la valeur accordée à l'école prédictifs de l'attention et de l'implication en classe.

Tableau 33 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et l'attention et l'implication en classe

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
	20,835	2,273		9,167	,000
Dimension future	,511	,085	,236	6,019	,000
Dimension épistémique	,608	,086	,274	7,053	,000
Dimension sociale	-,794	,096	-,286	-8,314	,000
Dimension instrumentale	,023	,081	-,010	,279	,780

Les régressions multiples effectuées indiquent que le modèle est significatif [$F(4 ; 671) = 50,78 ; p < .001$] et qu'il explique 23% de la variance de la VD (R^2 ajusté = 0,228). Les dimensions scolaires (futurs et épistémiques) et sociales sont les dimensions qui prédisent significativement l'attention et l'implication de l'élève en classe. La corrélation entre ces deux variables est par ailleurs modérée ($R = 0,48$).

L'examen des coefficients *bêta* suggère (Cf. Tableau 33) qu'une valeur importante accordée aux dimensions scolaires (aux apprentissages pour le présent et pour le futur) est associée à une forte attention et implication en classe des élèves. Au contraire, le fait de considérer le collège pour sa fonction socialisatrice est défavorable pour la concentration et la participation en classe.

2.3.2. La valeur accordée à l'école influence-t-elle le niveau scolaire?

Le même type d'analyses a été réitéré pour tester l'influence de la valeur accordée à l'école sur l'auto-évaluation du niveau scolaire des élèves.

Tableau 34 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et la réussite/échec scolaire

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta	
Dimension future	,139	,036	,168	,000
Dimension épistémique	,118	,036	,140	,001
Dimension sociale	-,020	,040	-,019	,618
Dimension instrumentale	,030	,034	-,033	,383

Les analyses de régressions réalisées révèlent que le modèle testé prédit de façon significative la valeur accordée à l'école des adolescents [$F(4 ; 671) = 12,393 ; p < .001$] et qu'il explique 7% de sa variance (R^2 ajusté = 0.069). Le lien entre ces deux variables reste toutefois faible ($R = 0,262$).

Ces analyses révèlent que ce sont les dimensions futures et épistémiques de la valeur accordée à l'école qui s'avèrent les plus prédictives de l'auto-évaluation du niveau scolaire des adolescents (Cf. Tableau 34). Le sens positif des coefficients *bêta* nous conduit à penser que plus les adolescents accordent du sens et de la valeur aux savoirs, aux apprentissages ainsi qu'à leur avenir, plus ils réussissent scolairement (satisfaction des professeurs, peu de difficultés rencontrées, moyenne élevée...). Les liens entre les dimensions sociales et instrumentales de l'école et la réussite/échec scolaire ne sont pas significatifs.

2.3.3. La valeur accordée à l'école influence-t-elle la persévérance de l'adolescent dans la tâche ?

Les analyses ont été réitérées sur la persévérance des adolescents sur les tâches scolaires : quels liens peuvent être établis entre valeur accordée l'école et la persévérance dans la tâche ?

Tableau 35 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et la persévérance dans la tâche

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	4,000	1,356		2,949	,003
Dimension future	,242	,051	,187	4,769	,000
1 Dimension épistémique	,456	,051	,346	8,866	,000
Dimension sociale	-,329	,057	-,199	-5,768	,000
Dimension instrumentale	,103	,048	-,073	2,120	,034

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	4,000	1,356		2,949	,003
Dimension future	,242	,051	,187	4,769	,000
1 Dimension épistémique	,456	,051	,346	8,866	,000
Dimension sociale	-,329	,057	-,199	-5,768	,000
Dimension instrumentale	,103	,048	-,073	2,120	,034

Les régressions multiples effectuées indiquent que le modèle est significatif [$F(4 ; 671) = 49,497 ; p < .001$] et qu'il explique 23% de la variance de la valeur accordée à l'école (R^2 ajusté = 0,228). Le lien entre la valeur accordée à l'école et la persévérance dans la tâche est modéré ($R = 0,477$).

L'analyse de régression montre que les quatre dimensions de la valeur accordée à l'école influence significativement la persévérance dans la tâche (Cf. Tableau 35). Le coefficient *bêta* met en évidence que la *dimension épistémique* est la plus prédictive ($\beta = .346$). Plus spécifiquement, ce résultat annonce qu'un fort intérêt pour les apprentissages entraîne une persévérance dans les activités scolaires plus importantes. L'élève va davantage rechercher la complexité en s'efforçant de parvenir jusqu'au bout de la tâche, quelle que soit la difficulté. Le résultat est similaire pour la *dimension future*.

En revanche, le coefficient négatif de la *dimension sociale* ($\beta = -.199$) nous conduit à penser que lorsque le collègue est considéré principalement pour l'amusement et les rencontres entre pairs, la persévérance dans le travail scolaire diminue. L'élève, plus préoccupé par son groupe d'amis, son intégration, l'amusement... va avoir tendance à facilement abandonner lorsqu'il se trouve confronté à une difficulté.

Enfin, de façon similaire au précédent résultat, plus le rapport au collègue est externalisé et basé sur les enjeux instrumentaux de l'école et ses contraintes ($\beta = -.073$), moins l'adolescent va être persévérant dans la tâche.

2.3.4. La valeur accordée à l'école influence-t-elle l'intérêt pour le travail personnel et la réussite ?

Pour terminer, les mêmes analyses ont été réalisées pour tester l'influence de la valeur accordée à l'école sur l'intérêt de l'élève pour le travail personnel et la réussite.

Tableau 36 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et l'intérêt de l'élève pour le travail personnel et la réussite

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	5,881	,882		6,668	,000
1					
Dimension future	,162	,033	,194	4,923	,000
Dimension épistémique	,297	,033	,348	8,887	,000
Dimension sociale	-,071	,037	-,066	-1,910	,057
Dimension instrumentale	-,008	,031	-,009	-,260	,795

Les régressions multiples effectuées indiquent que le modèle est significatif [$F(4; 671) = 47,332; p < .001$] et qu'il explique 22% de la variance de la VD (R^2 ajusté = 0,215). Les dimensions scolaires (futurs et épistémiques) sont les dimensions qui prédisent significativement l'intérêt de l'élève pour le travail personnel et la réussite. La corrélation entre ces deux variables est par ailleurs modérée ($R = 0,469$).

Le sens positif des coefficients tend à souligner que plus les adolescents prennent plaisir à apprendre et à comprendre et plus ils accordent d'intérêt à leur avenir professionnel, plus ils donneront un sens à la réalisation de leurs devoirs et leçons et à la réussite scolaire (Cf. Tableau 36).

2.3.5. Conclusion

Les liens entre nos variables sont représentés dans la figure 7. Lorsque l'adolescent donne du sens aux apprentissages pour le présent (plaisir d'acquérir un maximum de connaissances) et pour le futur (projet de faire des études supérieures, d'avoir un bon métier) son attention et son implication en classe augmente, il réussit mieux dans ses études, est plus persévérant dans la tâche, et fournit plus d'efforts pour le travail personnel et pour réussir en général.

Lorsque l'élève valorise davantage les apprentissages sociaux de l'école, son attention et son implication en classe diminue, il est moins persévérant dans la tâche et attribue moins d'intérêt au travail personnel et à la réussite.

Lorsque l'adolescent a des valeurs orientées vers les contraintes de l'école, il est moins persévérant dans la tâche (il abandonne rapidement devant une difficulté).

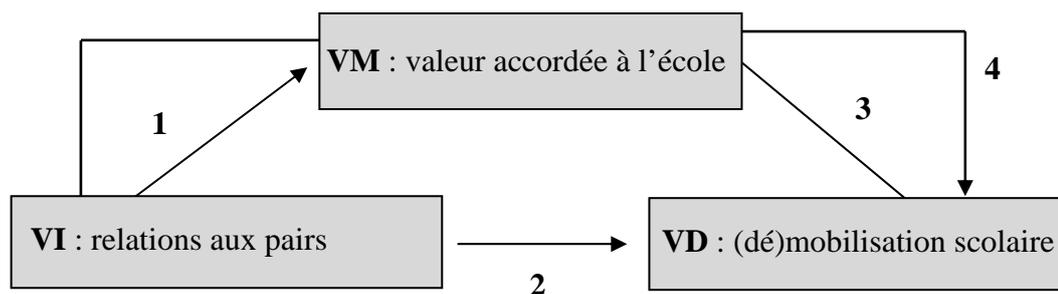


Figure 8 Liens de médiation à tester selon la méthode de Baron et Kenny (1986)

Nous avons par conséquent suivi ces différentes étapes une par une pour vérifier l'effet médiateur de la valeur accordée à l'école. Plus précisément, après avoir vérifié que le mode de relations aux pairs influence la valeur accordée à l'école (1) (*cf.* partie 2.2.), la mobilisation/démobilisation scolaire de l'élève (2) (*cf.* partie 2.1) et qu'elle est influencée elle-même par la valeur accordée à l'école de l'adolescent (3) (*cf.* partie 2.3), nous avons utilisé des régressions multiples pour vérifier le statut de la variable médiatrice (4).

En effet, les trois premières conditions étant remplies, nous testons alors désormais l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante en contrôlant la variable médiatrice. Cet effet doit être moindre que son effet dans la première équation. Si cet effet est nul, on parle de médiation parfaite. On parle autrement de médiation partielle.

2.4.1. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relations aux pairs et l'attention et l'implication en classe

Avant d'analyser les premiers résultats, rappelons la quatrième condition qui doit être respectée pour avoir un effet médiateur : la relation entre la variable indépendante et dépendante s'affaiblit ou devient non significative en présence de la variable intermédiaire.

Pour mettre à l'épreuve cet effet médiateur, nous avons réalisé des régressions multiples « pas à pas » dont les résultats sont résumés dans le tableau 37 :

Tableau 37 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur l'attention et l'implication, médiatisée par la valeur accordée à l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
	A	Erreur standard	Bêta			
1	(Constante)	45,251	2,296		19,711	,000
	Soutien social	,095	,031	,107	3,066	,002
	Orientation extrême	-,549	,037	-,545	-14,842	,000
	Pression pairs	-,456	,062	-,254	-7,361	,000
	Sentiment isolement	,139	,093	,050	1,495	,135
4	(Constante)	33,859	2,814		12,034	,000
	Soutien social	,049	,031	,055	1,593	,112
	Orientation extrême	-,422	,038	-,419	-11,103	,000
	Pression pairs	-,340	,060	-,190	-5,693	,000
	Sentiment isolement	,023	,089	,008	,257	,797
	Dim. épistémique	,420	,081	,190	5,214	,000
	Dim. future	,370	,079	,171	4,662	,000
	Dim. sociale	-,379	,097	-,137	-3,895	,000

Dans l'équation de régression, nous pouvons repérer que l'effet du soutien social sur l'attention et l'implication disparaît lorsque nous contrôlons statistiquement l'effet de la valeur accordée à l'école tournée vers le futur, le plaisir d'apprendre et le social. Par ailleurs, lorsque nous faisons entrer ces trois sous-dimensions de la variable médiatrice (modèle 4), la valeur du R² augmente (R² modèle 1 = 0,273 ; R² modèle 4 = 0,353). Ce constat nous permet d'affirmer que l'ensemble des influences du soutien social et de la valeur accordée à l'école peut expliquer l'attention et l'implication des adolescents en classe mieux que le soutien social tout seul.

Les premières conditions étant remplies, nous pouvons conclure à un effet médiateur total de la valeur accordée à l'école (sociale, future et scolaire) sur la relation entre le soutien social et l'attention et l'implication des élèves en classe. En d'autres termes, lorsque l'adolescent perçoit du soutien de la part de ses pairs, la valeur qu'il accorde à son avenir et aux savoirs augmente, ce qui le rend plus attentif et impliqué en classe. Au contraire, si la valeur que cet adolescent « soutenu » accorde à l'école est davantage tournée vers l'amusement et le plaisir de faire des rencontres, son attention et son implication en classe vont diminuer. Nous pouvons conclure qu'il est important pour un adolescent d'appartenir à un groupe de pairs et de s'y sentir apprécié, reconnu et soutenu

mais ce mode de relations aux pairs, cette qualité dans les rapports aura une influence positive sur la scolarité (et plus précisément ici sur l'attention et l'implication en classe) seulement si pour l'adolescent le plaisir d'apprendre et de comprendre est plus important que le plaisir d'aller à l'école avec comme unique objectif de voir ses amis et de faire des nouvelles rencontres.

2.4.2. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relations aux pairs et l'auto-évaluation du parcours scolaire

Nous effectuons le même type d'analyse pour tester l'effet médiateur de la valeur accordée à l'école entre la qualité des relations aux pairs et le niveau scolaire (Cf. Tableau 38).

Tableau 38 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur la réussite/échec scolaire, médiatisée par la valeur accordée à l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	15,909	,996		15,966	,000
Soutien social	,034	,013	,101	2,528	,012
Orientation extrême	-,095	,016	-,249	-5,930	,000
Pression pairs	-,105	,027	-,154	-3,903	,000
Sentiment isolement	-,008	,040	-,007	-,191	,849
3 (Constante)	11,873	1,231		9,643	,000
Soutien social	,015	,014	,044	1,090	,276
Orientation extrême	-,072	,016	-,188	-4,403	,000
Pression pairs	-,080	,027	-,117	-2,992	,003
Sentiment isolement	-,027	,040	-,026	-,686	,493
Valeur future	,114	,036	,139	3,210	,001
Valeur épistémique	,090	,036	,106	2,491	,013

Lorsque l'on introduit la variable médiatrice dans le modèle 4, la relation entre le *soutien social* et le *niveau scolaire* devient non significative (médiation parfaite) et celle entre la *capacité à se détacher de la pression des pairs* et le *niveau scolaire* diminue (médiation partielle). Nous assistons également à une augmentation du R² après avoir intégré cette variable (R² modèle 1= 0,052 ; R² modèle 4 = 0,090).

Les premières conditions ayant été préalablement validées, nous pouvons conclure à un effet médiateur total de la valeur accordée à l'école (future et épistémique) sur la relation entre le *soutien*

social et le *niveau scolaire* de l'élève. Le soutien social au sein d'un groupe de pairs a une influence positive sur la réussite scolaire uniquement si l'adolescent considère le collège avant tout comme un lieu privilégié d'apprentissages intellectuel et scolaire et d'apprentissage futur.

Nous observons également un effet médiateur partiel de la valeur accordée à l'école sur la relation entre la *capacité à se détacher de la pression des pairs* et le *niveau scolaire*. Les adolescents qui se détachent de la pression des pairs et qui, de ce fait, se détournent parfois des normes et valeurs imposées par le groupe, sont davantage en difficultés scolaires, et ce notamment lorsque la valeur qu'ils accordent à l'école est tournée vers le plaisir d'apprendre et vers leur avenir. Dit autrement, l'acceptation relative de la pression des pairs et des normes et valeurs imposées par le groupe constitue une bonne manière de potentialiser la valeur accordée à l'école et contribue à la réussite scolaire.

2.4.3. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relation aux pairs et la persévérance de l'élève dans la tâche

Les analyses ont été répétées sur la troisième sous-dimension de la mobilisation scolaire à savoir la persévérance de l'élève dans la tâche (Cf. Tableau 39).

Dans l'équation de régression, nous observons que l'effet du *soutien social* disparaît lorsque la variable *valeur accordée à l'école* est présente dans le modèle. Ce résultat signifie que la valeur accordée à l'école a un effet total. Par ailleurs, nous constatons que lorsque nous incluons ces trois sous-dimensions de la variable médiatrice (modèle 4), la valeur du R^2 augmente (R^2 modèle 1 = 0,148 ; R^2 modèle 4 = 0,270).

Puisque l'ensemble des conditions sont respectées, nous pouvons conclure que la valeur accordée à l'école (scolaire et sociale) constitue une variable médiatrice dans la relation entre le mode de relation aux pairs (pour la dimension *soutien social*) et la persévérance de l'élève dans la tâche. Un adolescent appartenant à un groupe de pairs soutenant sera persévérant seulement s'il donne du sens à l'école pour ses valeurs scolaires. L'effet sera contraire si le collège est considéré avant tout comme un lieu de sociabilité, de convivialité.

Tableau 39 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur la persévérance de l'élève dans la tâche, médiatisée par la valeur accordée à l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	19,101	1,482		12,885	,000
Soutien social	,059	,020	,112	2,949	,003
Orientation extrême	-,225	,024	-,375	-9,400	,000
Pression pairs	-,252	,040	-,236	-6,290	,000
Sentiment isolement	,108	,060	,066	1,791	,074
4 (Constante)	10,054	1,788		5,623	,000
Soutien social	,024	,019	,046	1,256	,210
Orientation extrême	-,141	,024	-,235	-5,823	,000
Pression pairs	-,172	,038	-,161	-4,531	,000
Sentiment isolement	,035	,057	,021	,611	,541
Valeur épistémique	,387	,051	,294	7,563	,000
Valeur future	,177	,050	,137	3,505	,000
Valeur sociale	-,197	,062	-,119	-3,177	,002

2.4.4. Effet médiateur de la valeur accordée à l'école sur la relation entre le mode de relation aux pairs et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite

Nous avons réitéré les analyses une dernière fois pour tester l'effet médiateur sur les efforts fournis de l'élève et le plaisir qu'il a à réussir (Cf. Tableau 40).

Lorsque l'on introduit la variable médiatrice dans le modèle 3, la relation entre le soutien sociale et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite diminue, et celle entre la capacité à se détacher de la pression des pairs et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite disparaît. Les régressions linéaires montrent également une augmentation du R^2 après avoir intégré cette variable (R^2 modèle 1 = 0,093 ; R^2 modèle 3 = 0,241).

Les premières conditions étant remplies, nous pouvons conclure à un effet médiateur partiel de la valeur accordée à l'école (future et épistémique) sur la relation entre le soutien social et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite de l'élève. Le soutien social au sein d'un groupe de pairs a une influence positive sur l'intérêt de l'élève pour les devoirs et les leçons notamment d'autant plus si l'adolescent considère le collège comme un lieu privilégié d'apprentissages

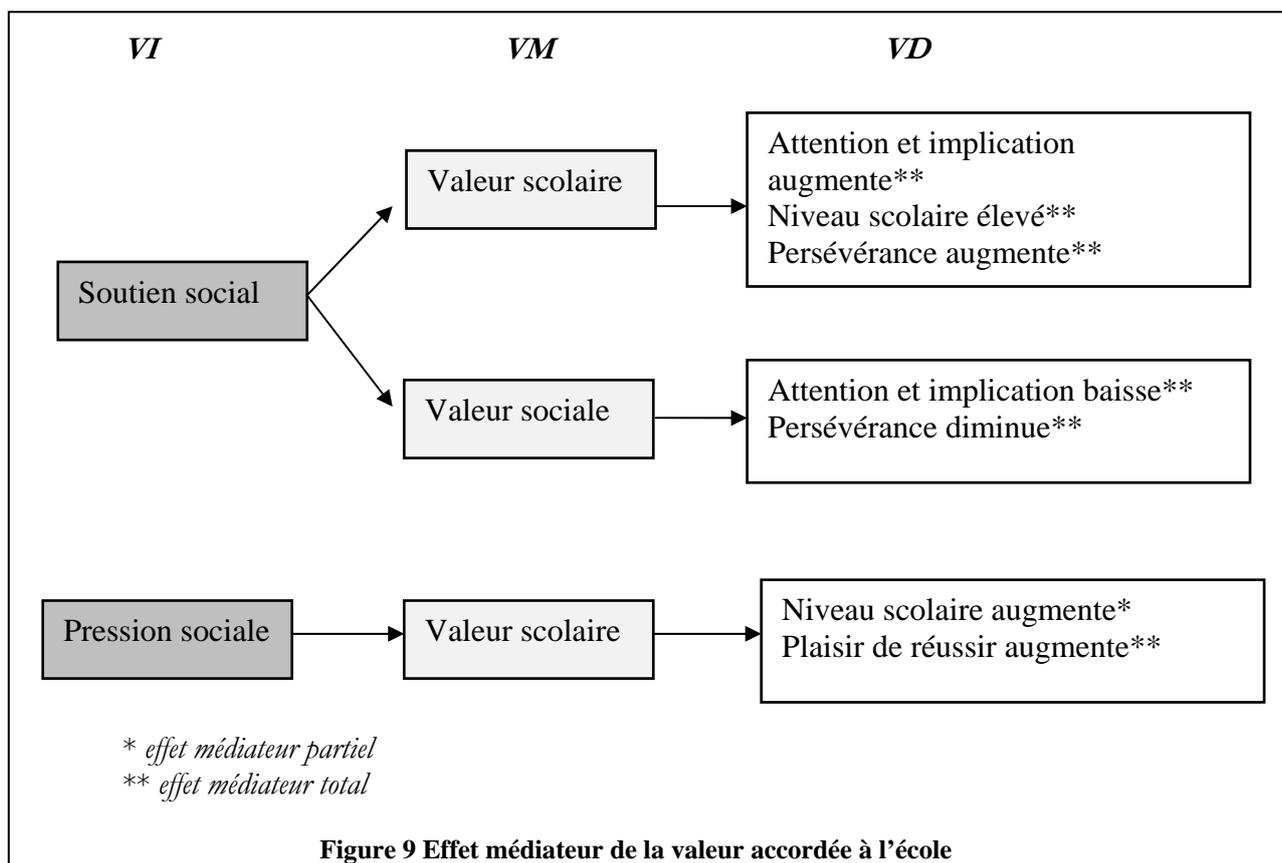
scolaires et futurs. Nous observons l'effet inverse lorsque l'adolescent se détache de la pression exercée par les pairs, c'est-à-dire lorsqu'il s'affirme, donne son opinion, prend des décisions, etc. (la médiation est parfaite dans ce cas-là). En d'autres termes, la pression par les pairs a une influence positive sur l'intérêt et l'implication dans les travaux à réaliser à la maison seulement si les valeurs de l'adolescent concernant l'école sont tournées vers le plaisir d'apprendre et de comprendre.

Tableau 40 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur l'investissement de l'élève dans son travail personnel, médiatisée par la valeur accordée à l'école

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	14,745	,987		14,939	,000
Soutien social	,075	,013	,222	5,670	,000
Orientation extrême	-,122	,016	-,316	-7,695	,000
Pression pairs	-,082	,027	-,119	-3,073	,002
Sentiment isolement	,012	,040	,011	,292	,771
3 (Constante)	6,863	1,138		6,031	,000
Soutien social	,042	,013	,124	3,338	,001
Orientation extrême	-,077	,015	-,198	-5,096	,000
Pression pairs	-,033	,025	-,048	-1,340	,181
Sentiment isolement	-,024	,037	-,023	-,661	,509
Valeur future	,268	,033	,314	8,047	,000
Valeur épistémique	,127	,033	,152	3,852	,000

2.4.5. Synthèse

Nous concluons à un effet médiateur de la valeur accordée à l'école (notamment pour les dimensions scolaires et sociales) sur la relation entre le groupe de pairs et la (dé)mobilisation scolaire.



Le *soutien social* à un effet positif sur la mobilisation scolaire seulement si l'adolescent valorise les apprentissages intellectuels de l'école. En revanche, s'il privilégie uniquement les apprentissages sociaux, le soutien social aura un effet négatif sur deux dimensions de la mobilisation scolaire. Dans ce cas, c'est parce que les relations sociales entre pairs, et plus précisément la recherche de soutien et de reconnaissance, deviennent primordiales et prioritaires sur le travail scolaire, que l'adolescent se démobilise de sa scolarité.

La *pression exercée par le groupe* aura un effet positif sur la mobilisation scolaire seulement si l'adolescent prend plaisir à apprendre et à comprendre et qu'il accorde de l'intérêt à son avenir. L'influence négative que pourrait avoir la pression exercée par le groupe n'a cependant pas été validée. En revanche, les deux dernières hypothèses n'ont pas été validées (par manque de

significativité). La valeur accordée à l'école n'a pas d'effet sur la relation entre l'isolement social et la (dé)mobilisation scolaire, ni sur la recherche de conformité et la (dé)mobilisation scolaire. En d'autres termes, l'influence de la recherche de conformité et du sentiment d'isolement sur la mobilisation scolaire est directe et linéaire.

– CHAPITRE VII –

DISCUSSION DES RESULTATS

L'objectif général de cette recherche était d'analyser l'influence de la qualité des formes de relations aux pairs sur la mobilisation scolaire, et de tester l'effet médiateur de la valeur accordée à l'école entre ces dimensions. La réalisation de cette étude a effectivement permis d'observer des phénomènes d'influence entre les pairs. Les résultats seront discutés et articulés aux modèles théoriques dans lesquels nous nous sommes inscrite dans cette étude.

Avant de répondre concrètement aux hypothèses opérationnelles, nous discuterons des formes que prennent actuellement les amitiés, en lien avec les mutations sociales et technologiques.

I. LA SOCIALISATION : DES PHENOMENES COMPLEXES, EN EVOLUTION ET EN INTERACTION

1.1. L'évolution des formes de relations sociales

Cette recherche, corroborant des travaux antérieurs (Dunphy, 1963), confirme dans un premier temps que le soutien social et émotionnel, à cette période de l'adolescence (de 14 à 16 ans), est particulièrement important pour la majorité des jeunes. Ces derniers ont un besoin intense d'intimité, de réciprocité, d'entraide et de reconnaissance. Si une majorité d'adolescents tire de nombreux bénéfices de ces relations amicales positives et soutenantes, d'autres sont exposés à des difficultés d'adaptation et d'harmonisation sociales, et de fait, aux souffrances qui en découlent : dépendance affective, recherche de conformité, sentiment d'isolement, exclusion. Ces premières constatations confirment ainsi que les expériences sociales sont vécues de façon très différente et singulière d'un sujet à l'autre, justifiant des influences spécifiques et non-négligeables sur la scolarité.

Les analyses effectuées sur le genre attestent également, par rapport aux travaux antérieurs, que filles et garçons ne se comportent pas de façon identique dans leurs relations aux pairs (Mieyaa & Rouyer, 2010 ; Kindelberger & Mallet, 2006 ; Michinov, 2004 ; Mallet, 2003 ; Bernier, 1997 ; Lutte, 1988). Si les filles recherchent des relations plus affinitaires, intimistes et soutenantes

à leurs pairs, les garçons vivent davantage *dans* et *par* le groupe. En effet, les amitiés féminines paraissent plus intenses, plus exclusives et reposent davantage sur l'intimité, la réciprocité et l'entraide. Leur besoin privilégié de proximité s'associe de fait à une crainte plus importante d'être rejetées. Les filles vont alors tout tenter pour s'élever dans le rang social ou du moins, pour conserver leur « position ». Ainsi, d'un côté, elles cherchent, grâce à des compétences sociales plus affirmées à être acceptées, aimées et valorisées au sein de leur groupe (les filles sont en effet plus représentées au sein des profils des « populaires »). D'un autre côté, elles sont prêtes à se soumettre aux pressions des pairs pour ne pas être exclues (nous retrouvons aussi une majorité de filles au sein du profil des « soumis »). Ces compétences sociales élevées et cette recherche de reconnaissance sociale traduisent bien ce que la littérature a nommé le « *care* » (capacité à être attentif et à s'occuper des autres), une caractéristique suscitée comme « trait féminin » dans l'exercice de la socialisation différenciée de genre. Les garçons ont quant à eux plus de difficultés à s'ouvrir aux autres et à faire preuve de compétences sociales élevées. En ce sens, ils sont davantage représentés au sein des profils de « rejetés » et de « négligés » ; profils pour lesquels le soutien social est le plus faible. Ils recherchent également plus la conformité au groupe. Au vu des précédents constats, nous pouvons penser que cette recherche de conformité se manifeste davantage pour s'opposer aux contraintes et aux règles scolaires (en trichant, tagguant, désobéissant) que pour être plus acceptés et valorisés par le groupe. En d'autres termes, les garçons vont manifester plus de conduites déviantes ou a-scolaires, alors que chez les filles la soumission aux pairs se manifestera davantage par des attitudes et des perceptions (peur de donner leurs avis dans un groupe, de prendre des décisions, *etc.*) pour respecter la pression sociale implicite et être conformes aux rôles de sexe. Cette dynamique s'exerce à plusieurs niveaux, au niveau intra et interpersonnel, tout en intégrant les pressions et les règles institutionnelles... Il y a donc bien à la fois, l'expression singulière, en fonction de l'expérience de vie de chacun(e) mais en même temps l'intériorisation des règles sociales, qui vont contribuer à orienter les conduites.

Cette recherche a également permis de mettre en évidence une certaine évolution dans la façon d'appréhender les relations d'affiliation, en lien avec les mutations sociales d'une part, et l'appréciation singulière des adolescents de leurs expériences sociales d'autre part. La définition du mot « ami » semble en effet avoir évolué en lien avec l'évolution de la société : Compiègne (2010) insiste par exemple sur la puissance des technologies qui imprègnent désormais l'ensemble de la société. De fait, les relations ne se créent plus aujourd'hui seulement à l'intérieur de l'école mais dans de multiples milieux dont internet et ses réseaux sociaux (Tisseron, 2009). L'utilisation en masse de ces moyens de communication à distance fait que les adolescents n'ont actuellement

plus « quelques » amis mais les comptent souvent par centaines. La définition d' « amis » est donc la plupart du temps transformée ou confondue avec celle de « connaissances », de « copains » ou de « relations ». Cette confusion terminologique s'explique ainsi par la difficulté de certains adolescents à évaluer les différents degrés de l'amitié sur un continuum de « simples copains » à « amis plus intimes ». Cette nouvelle conception de l'amitié entraîne avec elle une nouvelle définition : les adolescents établissent moins de relations privilégiées et intimistes avec des amis, mais plus de relations dispersées et diversifiées au sein des groupes de « copains ».

Il ressort également que les amitiés extérieures à l'école (dans le quartier, sur internet ou au cours des activités extrascolaires) sont davantage caractéristiques des adolescents confrontés à l'isolement social. Dans ce contexte, les amitiés « extrascolaires » prolongeraient les rapports parfois difficiles entre pairs à l'intérieur de l'école. Ces jeunes, confrontés à l'isolement social ou au rejet, chercheraient une certaine acceptation et une reconnaissance sociale soit dans le quartier, loin du cadre scolaire, soit derrière un écran, au-delà du regard direct et critique des pairs. Il n'y aurait plus, dans ce cas, la peur d'être évalué par les pairs, mais la possibilité d'échanger sur des registres qui peuvent faire appel à leurs intérêts, leurs compétences : la musique par exemple, le sport ou d'autres hobbies. Ce constat rejoint en ce sens les résultats de l'étude de Kindelberger (2004) soulignant que les activités extrascolaires, telles que les centres de loisirs, offriraient des bénéfices aux enfants présentant des comportements d'isolement en leur permettant « de connaître une popularité relative, tout du moins pas un rejet massif » (Kindelberger, 2004, 204).

1.2. Une approche multidimensionnelle des relations sociales

Nous avons appréhendé la qualité des relations entre pairs selon une approche multidimensionnelle, c'est-à-dire déterminée par divers facteurs à la fois positifs (soutien social) et négatifs (sentiment d'isolement, recherche de conformité). Cette approche nous a permis de créer des profils sur la base de l'interdépendance de ces différents facteurs : les « rejetés/retirés », les « soumis », les « négligés » et les « populaires ». La création de ces profils ne repose pas, dans cette étude, sur des calculs (nombre de choix et de rejets) et l'unique perception unilatérale du groupe, comme pour les profils classiquement retenus dans la littérature - populaire, rejeté, négligé, controversé et moyen - (Bee & Boyd, 2003 ; Rubin, Bukowski & Parker, 1998 ; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990 ; Béguin, 1986). Elle se fonde sur la propre représentation des adolescents de leurs rapports aux pairs, selon leurs histoires et leurs expériences personnelles et singulières. Cette approche a permis, entre autres, de faire émerger un profil que la sociométrie n'a pas pu identifier, les « soumis », qui repose notamment sur deux indicateurs : la recherche de conformité

et la capacité à se détacher de la pression des pairs. Ces formes de rapports à l'autre ont en effet permis d'élargir les façons de considérer et d'appréhender les relations entre pairs classiquement étudiées selon la popularité (le soutien, la sécurité) ou le rejet. Ainsi, sur un versant plus fonctionnel et qualitatif, nous avons pu démontrer que les « populaires » se caractérisent notamment par un important soutien social ; les « soumis » également par un soutien social important mais surtout par une recherche de conformité très élevée et une incapacité à se détacher de la pression des pairs ; les « négligés » recherchent de la même façon la conformité aux pairs mais sont quant à eux peu appréciés et acceptés dans un groupe ; enfin, les « rejetés » se caractérisent notamment par un fort sentiment d'isolement.

II. LA DYNAMIQUE ENTRE SENS ACCORDE A L'ÉCOLE ET MOBILISATION SCOLAIRE

HO3 : « *La valeur que les adolescents accordent à l'école est prédictive de leur mobilisation scolaire* ».

L'ensemble des hypothèses opérationnelles déclinées selon cette hypothèse a été validé par nos analyses. Pourquoi les élèves apprennent ? Pourquoi les élèves se rendent-ils à l'école ?

Les adolescents désireux d'apprendre par plaisir, d'acquérir un maximum de connaissances présentant elles-mêmes un intérêt propre, une valeur, un sens (« apprendre pour apprendre ») sont plus mobilisés dans leur scolarité. Ces résultats rejoignent les constats émis par plusieurs chercheurs travaillant sur le rapport à l'école et au savoir (Merle & Piquée, 2006 ; Safont-Mottay & al., 2006 ; Prêteur & al., 2004 ; Rochex, 1995). Ainsi, en plus d'avoir un niveau scolaire élevé, ces élèves se distinguent par leur plaisir à maîtriser les difficultés, à surmonter les obstacles en s'investissant totalement dans les activités scolaires, que ce soit en classe ou bien à la maison. Ce constat est le même pour les adolescents qui se préoccupent de leur avenir professionnel et qui aspirent à un « bon » métier. Souvent appréhendée sous son seul versant négatif car pensée comme une vision utilitariste, cette valeur accordée à l'école (tournée vers les dimensions futures) a généralement été associée à la démobilité scolaire des élèves (Charlot, 2001 ; Rochex, 1995 ; Perrenoud, 1994). Ces auteurs montrent que l'école est vécue comme une course d'obstacles pour « réussir » dans la vie, ce qui ne permet pas aux élèves d'accéder au plaisir d'apprendre et de comprendre, et les éloignent de fait des attentes scolaires. Au contraire dans notre étude, et à la lumière des travaux de Prêteur et al. (2004) et de Safont-Mottay et al. (2006), nous observons que l'implication des élèves dans leur scolarité est justement mobilisée par des attentes importantes au niveau professionnel et à une projection dans l'avenir. Dans ce cadre, il ne s'agirait donc pas uniquement d'un rapport purement utilitariste pour accéder à un « bel » avenir (ou un avenir « meilleur ») mais à un intérêt et un plaisir à se préparer au futur personnel et professionnel. Les

valeurs épistémiques et futures de l'école sont d'ailleurs très fortement corrélées entre elles, soulignant ainsi qu'elles fonctionnent de pair pour mobiliser l'élève dans sa scolarité.

A contrario, ceux pour qui apprendre répond uniquement aux satisfactions et aux exigences de l'institution scolaire pour accéder à des notes, à la classe supérieure, à des diplômes... sont démobilisés. Plus précisément, ces élèves ne sont pas persévérants dans la tâche. Ils se mobilisent de façon « stratégique », uniquement pour ce qui leur paraît nécessaire (« apprendre juste ce qu'il faut ») et le vivent par ailleurs souvent comme une contrainte (Périer, 2004). Les apprentissages se résument ici à « faire ce que l'enseignant demande et (à) liquider son travail et ses devoirs pour être en règle » (Bernardin, 2003, 1). Il s'agit ainsi d'un rapport « externalisé » au savoir : le sujet n'est pas engagé dans un type de « contrat pédagogique et didactique » (Courtinat & Prêteur, 2010 ; 2012). Ce qui compte pour lui, c'est de « sauver la mise » en s'investissant le moins possible ; ses préoccupations étant « ailleurs ». Ainsi, face à des difficultés, un obstacle, un problème, ces élèves abandonnent rapidement car ils ne représentent pour eux ni un défi, ni un intérêt ou un plaisir.

Enfin, en accord avec les travaux de Charlot et *al.* (1992), assimiler et valoriser l'école uniquement pour ses apprentissages relationnels et affectifs est démobilisateur. Les adolescents qui entretiennent ce rapport à l'école sont mobilisés sur les rencontres, les pairs, les activités ludiques et donc sur une logique qui ne relève pas de la logique scolaire (Charlot & *al.*, 1992).

En conclusion et en accord avec Goupil et Pelchat (2007), les adolescents visant l'acquisition de compétences et de connaissances (que ce soit pour le présent ou pour le futur) s'engagent davantage dans leurs études que ceux qui cherchent plus « la reconnaissance sociale, l'obtention de bonnes notes ou de récompenses » (Goupil & Pelchat, 2007, 9). Ce dernier point pourrait s'apparenter à ce que certains qualifient de « motivations extrinsèques » (Ryan & Deci 2000).

III. QUAND LES MILIEUX DE VIE INFLUENCENT LA SOCIALISATION ET LA MOBILISATION

Nous avons questionné dans cette étude deux des différents milieux de vie de l'adolescent et l'impact de certaines de leurs caractéristiques. Nous nous sommes intéressée d'une part aux influences du milieu scolaire, et plus précisément au type de collège fréquenté, (collèges issus de l'éducation prioritaire et collèges tout-venant), et d'autre part aux influences du milieu socioculturel d'origine des adolescents (en combinant le niveau scolaire des parents et leur

profession). Bien que ces dimensions aient fait l'objet d'analyses statistiques, nous relativisons cependant ces données qui n'ont pas fait l'objet d'une étude prioritaire dans notre travail.

Nos résultats convergent avec la plupart des travaux stipulant que la situation socioculturelle des enfants et des adolescents (de Léonardis, 2007 ; Coslin, 2002 ; Bernstein, 1975) ainsi que le type de scolarisation (Duru-Bellat, 2004 ; Charlot & *al.*, 1992) sont un déterminant de leur développement cognitif et de leur réussite scolaire. En effet, en fonction des milieux et des cultures familiales plus ou moins proches de la culture scolaire, les élèves ne sont pas égaux face aux savoirs scolaires.

Ces variables n'ont cependant pas d'influence sur la valeur accordée à l'école, alors que nous nous attendions, au regard des travaux de Charlot (1992) et Rochex (1995) que les adolescents issus de milieux défavorisés (collèges implantés en ZEP et capital socioculturel des familles faible) se représentent davantage l'école comme un lieu sans attrait ou, au mieux, un moyen d'avoir de « meilleures » perspectives professionnelles. Il semble, au contraire, qu'il y ait entre l'ensemble des élèves, plus de points communs que de dissemblances. Deux points peuvent être avancés pour interpréter ce résultat. Premièrement, le contexte de crise a pu impliquer des changements de valeurs chez les jeunes et de nouvelles postures à l'égard de l'école, quelle que soit leur milieu d'origine. Deuxièmement, la culture juvénile est désormais largement dominée par les médias de masse (Pasquier, in Hamel, Pugeault-Cicchelli, Galland & Cicchelli, 2010), qui sont dès lors, de plus en plus sources de nouvelles valeurs chez les jeunes. Ces valeurs se resituent et s'uniformisent désormais par rapport à ces points communs. « Les adolescents sont dans la nécessité, pour le meilleur et pour le pire, d'inventer leurs croyances, leurs valeurs, leurs lignes d'orientation. Ils décident eux-mêmes des autorités auxquelles ils accordent de l'importance, nul ne vient plus leur dicter leurs conduites. Mais leur formation relève souvent moins de l'école que de la culture de divertissement fournie par les médias qui alimentent leur vision du monde et leurs valeurs » (Le Breton, 2008, 7).

Enfin, les formes de relations aux pairs paraissent beaucoup moins clivées par l'origine socioculturelle (Millet & Thin, 2007 ; Mohammed & Mucchielli, 2007 ; Van Zanten, 2001 ; Charlot & *al.*, 1992) et le type d'établissement fréquenté (Marcouyeux-Deledalle & Fleury-Bahi, 2007 ; Ndobbo & *al.*, 2007 ; Lorenzi-Cioldi, 2002). Il existerait en effet beaucoup d'éléments communs dans les sociabilités juvéniles, quel que soit le milieu d'appartenance (Pasquier, 2004). Pasquier (2004) parle en effet d'une homogénéisation des pratiques culturelles entre classes sociales qui vient désormais réorganiser la socialisation des adolescents. Les pairs imposent des cultures qui rejettent la différence. Les différentes « cultures » en présence ne se fonderaient alors

pas sur le milieu socio-économique mais davantage sur les différents milieux de vie de l'adolescent : la culture sportive, la culture jeune et celle de l'école (Lemonnier, 2010). Les pressions au conformisme ne concerneraient donc plus seulement les jeunes de culture « populaire » mais seraient devenues un « fait social majeur » (Pasquier, 2005, 5). Cette uniformisation des formes de sociabilités chez les adolescents repose essentiellement sur la consommation de masse des jeunes des médias et des nouveaux modes de communications à distance qui viennent faire pression à la conformité.

IV. QUALITE DES RAPPORTS ENTRE PAIRS ET MOBILISATION SCOLAIRE

4.1. L'influence positive du soutien social

• *Sur la mobilisation scolaire et la valeur accordée à l'école*

HO1a : « *Les adolescents qui valorisent et perçoivent du soutien (social et affectif) de la part leur groupe d'appartenance sont davantage mobilisés dans leur scolarité que ceux qui ne sont pas dans un rapport soutenant aux autres* ».

Rappelons avant tout que le soutien social et émotionnel des pairs a été appréhendé dans cette étude par la réciprocité, l'entraide, l'intimité et le respect mutuel dans les rapports aux autres. Nos résultats ont permis de confirmer cette première hypothèse : le soutien social apporté par le groupe d'amis influence de façon positive l'ensemble des dimensions de la mobilisation scolaire à savoir l'attention et l'implication en classe, le niveau scolaire, la persévérance dans la tâche, et l'intérêt pour le travail personnel et la réussite. Nos résultats rejoignent en ce sens la plupart des travaux soulignant qu'un soutien important émanant des pairs caractérise prioritairement les adolescents les moins en difficulté scolaire (Furrer & Skinner, 2003 ; Emond & al., 1998 ; Sand, 1997). Le fait d'être capable d'être apprécié des autres et d'interagir positivement avec eux offre, en effet, un soutien et une sécurité émotionnelle, favorables à une disponibilité cognitive permettant de réussir scolairement (Wentzel, 1991).

HO2a : « *Plus les adolescents perçoivent du soutien social au sein de leur groupe d'appartenance (rapports fondés sur la réciprocité, l'entraide, le respect mutuel...) plus ils valorisent les apprentissages scolaires (futur et épistémique) et sociaux de l'école* ».

Cette hypothèse est validée : le soutien social influence positivement et de manière significative les valeurs de l'école orientées vers le scolaire et le social. Ce résultat souligne le

plaisir que les adolescents ayant le sentiment d'être soutenus ont à acquérir de nouvelles connaissances, et cela en prenant souvent appui sur des supports complexes.

Dans une perspective multidimensionnelle, la catégorisation en profils a permis d'étayer l'ensemble de ces constats en montrant que les élèves qui parviennent à ajuster leur mode de relation aux pairs (les « populaires ») ont tendance à mieux réussir et à accorder plus de valeur à l'école. En effet, les adolescents « populaires » qui perçoivent le plus de soutien auprès de leurs amis sont les élèves les plus mobilisés. Ils valorisent également autant les apprentissages sociaux que les apprentissages intellectuels de l'école. Ces adolescents appartiennent à un groupe de pairs qui leur offre une relation satisfaisante, c'est-à-dire une relation fondée sur l'échange, le soutien, la solidarité et l'intimité. Par ailleurs, il n'y a pas de hiérarchie dans le groupe, pas de recherche de conformité et la singularité de chacun est respectée : leurs rapports sont basés sur la cohésion et sur des échanges mutuels. En ce sens, les élèves soutenus par leurs amis ont tendance à attribuer davantage de sens à leur scolarité et donc à mieux réussir. Ces résultats rejoignent ceux de Guay *et al.* (1999) et Wentzel et Caldwell (1997) qui établissent un lien positif entre le statut de « populaire » et les performances scolaires.

Cependant, nous observons également que les « soumis », qui font partie des élèves les plus démotivés, ont également le sentiment d'être très entourés et très soutenus par leurs pairs. Dans la logique des précédents résultats et des travaux sus-cités (influence positive du soutien social et affectif des pairs), ces adolescents devraient être eux aussi mobilisés dans leur scolarité. Ce constat nous amène à proposer deux interprétations.

La première laisse à penser que d'autres formes de relations aux pairs, plus influentes, entrent en jeu. Le soutien social ne serait donc pas prédictif à lui seul de la mobilisation scolaire des élèves et interagirait avec d'autres facteurs. Dans ce cas, il s'agit de la « recherche de conformité » qui différencie largement et nettement ces deux profils et qui viendrait entraver la mobilisation scolaire des « soumis ».

La deuxième interprétation voudrait que l'influence du soutien social sur la mobilisation scolaire ne soit pas linéaire, mais médiatisée par une autre variable, qui viendrait alors, selon sa nature, entraver ou au contraire favoriser l'acquisition des apprentissages.

- ***Une influence médiatisée par la valeur accordée à l'école***

HO4a : « *La prise en compte de la valeur accordée à l'école permet de nuancer l'effet du soutien social sur la mobilisation scolaire* ».

Cette deuxième interprétation a été validée par les analyses statistiques. En effet, notre recherche permet d'affirmer que le soutien social a une influence positive sur la mobilisation scolaire des élèves seulement s'ils accordent de l'intérêt à l'école avant tout pour leurs apprentissages pour le présent (plaisir d'apprendre et de comprendre) et pour le futur (faire des études supérieures, avoir un bon métier). Au contraire, le soutien social et affectif apporté par les amis entraînera une démobilitation scolaire des élèves (notamment une diminution de l'attention et de l'implication en classe et de la persévérance dans les activités scolaires) si ces derniers considèrent le collège uniquement pour sa fonction socialisatrice (être avec ses amis, s'amuser, faire des rencontres). Ainsi, les élèves « soumis », bien qu'ils soient intégrés dans un groupe de pairs et qu'ils y reçoivent un important soutien, sont démotivés car ils accordent peu de valeur aux apprentissages scolaires et intellectuels.

Ces résultats contredisent la majorité des travaux qui considèrent que le fait d'être accepté par un groupe de pairs et de s'y sentir soutenu, apprécié et valorisé est toujours bénéfique pour la scolarité, et notamment pour la disponibilité cognitive, la motivation, la participation en classe, l'attention et l'intérêt accordé à l'école (Michinov, 2004 ; Furrer & Skinner, 2003 ; Gifford-Smith & Brownell, 2003 ; Guay & al., 1999 ; Wentzel & Caldwell, 1997 ; Emond, Fortin & Picard, 1998 ; Sand, 1997).

De ces deux interprétations, nous pouvons conclure que lorsque l'on veut vérifier l'effet du soutien social et affectif sur la scolarité, il est nécessaire d'une part de prendre en considération le sens que l'élève accorde à l'école, et d'autre part de contrôler les formes de relations que les adolescents instaurent entre eux et notamment les rapports dominants/dominés (recherche de conformité, pression sociale).

Toutefois, la valeur accordée à l'école associée au soutien social des pairs ne permet d'expliquer qu'une partie de la variance de la variable « mobilisation scolaire » (35% maximum). Cette proportion relativement faible amène à envisager d'autres processus psychologiques susceptibles d'intervenir dans cette relation que nous évoquerons dans une prochaine partie.

4.2. L'effet défavorable de la recherche de conformité au groupe de pairs

• *Sur la mobilisation scolaire et la valeur accordée à l'école*

HO1b : « *Les adolescents qui cherchent une orientation extrême à leur groupe de pairs (recherche de conformité) sont davantage démobilisés de leur scolarité que ceux qui ne sont pas influencés par le groupe* ».

Rappelons que nous avons évalué la recherche de conformité à partir de ce que les adolescents étaient prêts à faire parmi diverses attitudes déviantes, a-scolaires ou irrespectueuses, pour être appréciés, ne pas être exclus ou simplement pour faire comme les autres. Conformément à notre hypothèse et aux travaux stipulant que la conformité et l'orientation extrêmes vers les pairs éloignent les élèves des attentes et des logiques institutionnelles (Wilson, Karimpour & Rodkin, 2011 ; Millet & Thin, 2009 ; Mauger, 2006 ; Van Zanten, 2005 ; Pelletier, 2004 ; Santor & al., 2000 ; Fulgini & Eccles, 1993, cités par Claes, 2003), nous confirmons que la recherche de conformité entraîne la démobilisation scolaire des élèves.

Plus précisément, un adolescent dépendant du groupe, qui cherche la conformité en mettant de côté sa singularité, qui se laisse entraîner par ses pairs en adoptant des comportements nouveaux (et souvent immoraux comme tagguer, tricher, désobéir, faire le « pitre » en classe...) ou en sacrifiant des activités importantes pour s'aligner sur les valeurs du groupe, dans l'objectif de protéger son statut au sein de son groupe d'appartenance, sera davantage exposé à la démobilisation scolaire. En effet, les adolescents concernés désinvestissent peu à peu le collège en faisant le minimum demandé ou en adoptant des comportements a-scolaires en classe. Plus spécifiquement, ces adolescents sont peu attentifs et impliqués en classe (chahutent et ne font pas ce qui est demandé), leur niveau scolaire est faible, ils sont peu persévérants dans leur travail (n'apprécient pas les défis intellectuels et abandonnent rapidement devant une difficulté) et trouvent peu d'intérêt à fournir des efforts pour réussir.

Par ailleurs, nos analyses ont permis de révéler que ce sont les adolescents « soumis » et les « négligés », qui ont l'orientation la plus extrême vers les pairs, qui sont aussi les plus démobilisés scolairement. L'identification groupale leur octroie une certaine assurance et une reconnaissance sociale mais, en dépassant le besoin de reconnaissance par l'école, devient problématique pour ces jeunes. Ils se laissent donc entraîner par l'ambiance de la classe, par l'esprit de rigolade et se démobilisent (Charlot, 1992 ; Duru-Bellat, 2004). A l'opposé, les « populaires », qui ne sont pas du tout influencés par leurs pairs, sont les plus mobilisés. L'ensemble de ces résultats nous permet ainsi de confirmer que la dépendance au groupe, les relations hiérarchisées et marquées

par la soumission, ainsi que les rapports de force font obstacles aux apprentissages et entraînent, de fait, l'éloignement des jeunes de leur scolarité.

HO2b : « *Plus les adolescents cherchent une orientation extrême à leur groupe de pairs (recherche de conformité), plus ils valorisent les dimensions sociales et instrumentales de l'école et rejettent les dimensions scolaires* ».

Cette hypothèse est également validée. Les adolescents qui recherchent la conformité à leur groupe de pairs ont une représentation externalisée de l'école, centrée sur les contraintes et sur les apprentissages sociaux uniquement. Ces adolescents fonctionnent ainsi sur le mode de l'autosuffisance, cherchant à apprendre « juste ce qu'il faut » pour passer en classe supérieure et se contentant de ce que leur apportent leurs liens amicaux. L'orientation extrême vers les pairs a, en ce sens, une influence négative sur les apprentissages scolaires et intellectuels, qui ne sont alors pas sources de plaisir en tant que tels. Dans cette logique, les adolescents « soumis », qui entretiennent une recherche de conformité extrême à leur pairs, font partie des élèves qui accordent le moins de valeur aux dimensions épistémiques de l'école et le plus de valeur aux dimensions sociales.

Comme énoncé plus haut, les travaux ont notamment étudié l'influence négative de la recherche de conformité des adolescents sur la réussite/échec scolaire, mais à notre connaissance, aucun ne s'est centré sur cette question du sens accordé à l'école.

• ***Effet médiateur de la valeur accordée à l'école***

HO4b : « *La prise en compte de la valeur accordée à l'école permet de nuancer l'effet de la recherche de conformité sur la mobilisation scolaire.* »

Cette hypothèse est infirmée. L'influence de la recherche de conformité sur la mobilisation scolaire est directe et non médiatisée par la valeur accordée à l'école. Ainsi, quel que soit le sens que l'élève accorde à l'école et la représentation qu'il s'en fait, la recherche de conformité aura toujours une influence négative sur la scolarité. Au-delà de l'idée que la recherche de conformité et l'orientation extrême vers les pairs sont particulièrement représentatives de cette période de l'adolescence (entre 14 et 16 ans) (Duclos, Laporte & Ross, 1995 ; Hunter & Youniss, 1982 ; Berndt, 1982), ce résultat souligne son impact directement négatif sur la scolarité des collégiens (Millet & Thin, 2007 ; Mauger, 2006).

4.3. L'effet positif du sentiment d'isolement

• *Sur la mobilisation scolaire et la valeur accordée à l'école*

HO1c : « *Les adolescents confrontés à l'isolement social sont plus démobilisés que ceux qui sont davantage acceptés* ».

Nous considérons qu'un adolescent est confronté à l'isolement social lorsqu'il a de faibles capacités relationnelles, qu'il est exclu ou rejeté, et que ces rapports sont fondés sur les conflits (disputes) et la trahison (critiqué). Cette hypothèse opérationnelle est infirmée par nos résultats. En effet, contrairement à ce que nous prévoyions au regard des principales théories (Guay, Boivin & Hodges, 1999 ; Wentzel, 1998 ; Newcomb & Bagwell, 1995 ; Wentzel & Asher, 1995 ; Harris & Wiener, 1993 ; Parker & Asher, 1987), le sentiment d'isolement a tendance à être positivement lié à la mobilisation scolaire et notamment à une dimension, à savoir la persévérance dans la tâche. Également, nous constatons que ce sont les « excellents » élèves qui ont le sentiment d'isolement le plus élevé.

Les analyses réalisées sur les profils d'adolescents confirment que les élèves qui sont les plus confrontés au sentiment d'isolement, les « rejetés », sont également les élèves les plus mobilisés scolairement (les « bons élèves » et les « excellents élèves »). Plus précisément, ce sont ceux qui sont les plus attentifs et impliqués en classe et ceux qui ont un niveau scolaire élevé.

Nos résultats vont ainsi à l'encontre des principales études qui montrent que l'isolement social et le rejet par les pairs sont associés à un faible rendement scolaire et qu'ils augmentent le risque de décrocher (Guay, Boivin & Hodges, 1999 ; Newcomb & Bagwell, 1995 ; Wentzel, 1998 ; Wentzel & Asher, 1995 ; Parker & Asher, 1987 ; Harris & Wiener, 1993). En effet, dans notre recherche, à défaut de reconnaissance sociale, les adolescents « rejetés/retirés » semblent chercher une reconnaissance au niveau de l'institution scolaire. Pour cela, ils sont plus engagés dans les tâches scolaires, plus persévérants et apprécient les défis intellectuels. Lecomte (2006, 63) souligne que les adolescents souffrant de solitude sont en général « très exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes » et sont souvent « des élèves brillants qui n'ont pas les mêmes centres d'intérêts que le groupe ». En effet, l'individualisme qui découle de la logique scolaire s'oppose à la solidarité qui fonde le principe de conformité au groupe de pairs. Lorsque l'adolescent se mobilise et réussit à l'école, la reconnaissance scolaire s'accompagne d'un isolement et d'un retrait à l'égard des pairs.

Cependant, comment expliquer que le rejet et l'isolement social n'aient pas toujours les mêmes incidences sur la scolarité ? Dans notre étude, nous notons que les « rejetés » ne sont pas

du tout influencés par les pairs : ils ne recherchent pas la conformité et ont la capacité de se détacher facilement de la pression du groupe. Egalement, ces adolescents se jugent eux-mêmes exclus mais pas en conflit avec leurs pairs. Ainsi, ces jeunes ne semblent pas souffrir de leur situation puisqu'ils ne cherchent pas, par tous les moyens, à être intégrés, acceptés ou appréciés par un groupe (en se conformant aux pressions des pairs ou en se mettant en conflit avec eux). C'est en ce sens que nous avons également parlé de « retrait » qui se réfère au contexte où l'adolescent se retire volontairement du groupe pour être seul ou pour d'autres raisons personnelles. Ces adolescents, plus indépendants des groupes sociaux, seraient ainsi capables de se situer sans avoir besoin du soutien et de la reconnaissance du groupe de pairs. Ainsi, à la lumière des travaux de Kupersmidt et Coie (1990), Wentzel et Asher (1995), et Lopez et al., (2006), nous constatons que les adolescents rejetés qui souffrent le plus de difficultés scolaires sont ceux qui présentent de façon concomitante au sentiment d'isolement, des troubles du comportement tels que l'agressivité, et qui sont de fait en permanence en conflit avec leurs pairs.

HO2c : « *Plus les adolescents sont confrontés à l'isolement social (faibles capacités relationnelles, exclusion, rapport fondés sur les conflits) plus ils ont une vision instrumentale et extériorisée du collège, et n'accordent aucun intérêt aux dimensions scolaires et sociales* ».

Cette hypothèse est en partie validée. Les adolescents manifestant un sentiment d'isolement ne présentent pas une vision externalisée du collège mais, en revanche, ils n'accordent que très peu de valeur aux dimensions sociales. Dans cette perspective, pour les adolescents « rejetés », l'institution scolaire est principalement destinée à la transmission de savoirs et de compétences scolaires, avant d'être un lieu d'apprentissages relationnels et affectifs.

• ***Effet médiateur de la valeur accordée à l'école***

HO4c : « *La prise en compte de la valeur accordée à l'école permet de nuancer l'effet du sentiment d'isolement sur la mobilisation scolaire.* »

Cette hypothèse est réfutée. De façon identique à la « recherche de conformité », l'influence du sentiment d'isolement social sur la mobilisation scolaire n'est pas médiatisée par la valeur accordée à l'école. Il s'agit ainsi d'une influence directe témoignant de nouveau de l'importance de cette variable dans les relations sociales entre pairs à l'adolescence.

4.4. L'influence positive de la pression sociale

- ***Influence de la pression sociale sur la mobilisation scolaire et la valeur accordée à l'école***

HO1d : « *Les adolescents incapables de se détacher de la pression exercée par le groupe de pairs (dépendance affective, soumission, faibles compétences sociales) sont davantage démobilisés que ceux qui arrivent à se détacher de la pression du groupe* ».

Cette hypothèse est infirmée puisque nous trouvons un résultat opposé à ce que nous prévoyions : les adolescents qui se détachent de la pression exercée par le groupe sont davantage démobilisés que les autres. Autrement dit, les adolescents qui subissent la pression du groupe de pairs sont plus mobilisés dans leur scolarité. Rappelons que la pression sociale du groupe a été appréhendée selon quatre indicateurs à savoir « *je me sens mal à l'aise quand je ne suis pas d'accord avec ce que pense les autres* », « *je n'aime pas donner mon opinion en groupe* », « *je préfère que les autres prennent les décisions* », « *je ne sais pas si je dois aimer une nouvelle tenue tant que je n'ai pas l'avis des autres* ».

Ce résultat peut paraître paradoxal à première vue. Cependant, nous pouvons l'expliquer en nous positionnant du point de vue de l'adolescent et ainsi, en nous détachant d'une explication adultocentrée. Nous pouvons penser qu'à l'adolescence, contredire l'opinion du groupe, imposer son avis et ses décisions et se démarquer par ses tenues vestimentaires peuvent être des attitudes dénigrées et discréditées par les autres. Ce constat est d'autant plus vrai que nous nous situons à la fin du collège et non au lycée et qu'à cette période la conformité au groupe pèse davantage (Duclos, Laporte & Ross, 1995 ; Hunter & Youniss, 1982 ; Berndt, 1982). Ainsi, ce que nous avons jugé comme une pression négative ne va pas être comprise comme telle par les adolescents mais plutôt comme une pression positive donnant l'occasion d'être encore plus intégré dans le groupe, une façon d'être « dans le moule » et de ne pas se faire remarquer. Cette situation de dépendance et d'anonymat les rassure.

HO2d : « *Les adolescents incapables de se défaire de la pression exercée par le groupe de pairs (dépendance affective, soumission, faibles compétences sociales) accordent de la valeur aux dimensions sociales et instrumentales de l'école mais dévalorisent les apprentissages scolaires* ».

Dans la même logique que les précédents résultats, les régressions multiples ont permis de montrer que la capacité à se détacher de la pression exercée par les pairs influence négativement les dimensions scolaires, mais positivement les enjeux instrumentaux et la dimension sociale de l'école.

- ***Une influence médiatisée par la valeur accordée à l'école***

HO4d : « *La prise en compte de la valeur accordée à l'école permet de nuancer l'effet de la capacité à se détacher de la pression des pairs sur la mobilisation scolaire* ».

La pression exercée par les pairs sera positive seulement si les adolescents concernés accordent du sens à l'école pour ses dimensions épistémiques (plaisir d'apprendre et de comprendre) et futures (intérêt d'acquérir des connaissances pour faire des études et avoir un « bon » métier). Plus précisément, les adolescents subissant la pression des pairs accorderont de l'intérêt au travail personnel (devoirs et leçons) seulement s'ils accordent de façon concomitante une valeur épistémique à l'école. Également, plus ils auront cette vision de l'école, plus l'auto-évaluation de leur niveau scolaire sera élevée.

Les travaux ont longtemps appréhendé la pression sociale sur un versant négatif (Bryan & al., 1989 ; Pearl & Bryan, 1992 ; Pearl & al., 1990 cités par Emond, Fortin & Picard, 1998). Actuellement, de plus en plus de chercheurs considèrent que cette pression par les pairs peut-être positive pour l'élève et sa scolarité (Pelletier, 2004 ; Duru-Bellat, 2004). C'est dans cette perspective que des programmes d'intervention (notamment québécois), visant à favoriser les habiletés sociales des enfants et des adolescents, ont été mis en place dans les écoles (Beaumont, Royer, Bertrand, Bowen, 2005 ; Desbiens, Royer, Bertrand & Fortin, 2000 ; Fortin et Picard, 1998). On parle alors d'« éducation par les pairs », de « tutorat par les pairs », d'« éducation des jeunes par les jeunes ». Ces programmes sont destinés autant aux élèves qui présentent des troubles du comportement extériorisés lorsqu'ils sont en interaction avec autrui (agressivité, hyperactivité, conflit) qu'à des adolescents vulnérables dans leurs relations aux autres (dépendance affective, isolement, orientation extrême vers les pairs). L'ensemble de ces conduites nuisent en effet au développement des enfants et des adolescents et affectent leur rendement scolaire. Cependant, ces programmes utilisent la médiation par les pairs uniquement comme un moyen de réguler les conflits entre élèves. Ils adoptent en ce sens une vision intrinsèque du sujet se centrant principalement sur ses caractéristiques propres, ses difficultés, ses troubles. Il serait intéressant au-delà de cet objectif, d'utiliser de façon concomitante ces pressions sociales positives pour modifier spécifiquement les valeurs accordées à l'école, ou en d'autres termes, développer l'intérêt des élèves, leur permettre d'accéder au plaisir d'apprendre et de comprendre grâce aux valeurs positives que véhiculerait le groupe-classe. Cette perspective ne s'attacherait donc pas seulement à promouvoir chez les adolescents des comportements pro-sociaux pour les adapter à l'école, mais permettrait également de réfléchir sur ce que l'école elle-même pourrait

apporter pour aider les élèves à se concentrer, à se mobiliser et donc à établir un autre rapport à l'école.

Nous nuancions cependant l'ensemble de ces résultats pour deux raisons principales. D'une part, la valeur accordée à l'école associée à la capacité à se détacher de la pression des pairs ne permet d'expliquer que 25% de la variance de la « mobilisation scolaire ». D'autre part, parce que lorsque nous réalisons d'autres analyses sur les profils d'élèves, les résultats ne suivent pas la même logique. En effet, les « populaires », indépendants du groupe de pairs et ne subissant aucune pression, sont les plus mobilisés dans leur scolarité, alors que les « soumis », qui à l'opposé sont les adolescents qui subissent le plus la pression des pairs, sont en difficulté scolaire.

Nous pouvons supposer que l'influence considérable de la recherche extrême de conformité aux pairs, dont les adolescents « soumis » sont victimes, peut venir entraver cette pression positive. Également, ces constats nous amènent à envisager d'autres processus psychologiques susceptibles d'intervenir dans cette relation. Par exemple, la dévalorisation de soi peut induire une difficulté à établir des relations à autrui (Peterson et Leigh, 1990). En effet, les pairs vont être une sorte de « miroirs » permettant à l'adolescent de se découvrir et de construire sa personnalité et son image de soi (Moscovici & *al.*, 2005 ; Claes, 2003 ; Sand, 1997 ; Lutte, 1989). Un autre exemple concerne les valeurs sous-jacentes véhiculées par le groupe de pairs. Comme le suggère Pelletier (2004) et Duru-Bellat (2004), l'impact de l'influence et des pressions des pairs dépendra beaucoup des normes et des valeurs véhiculées par le groupe d'appartenance. La pression exercée par le groupe sera positive si ces membres valorisent la réussite scolaire et donnent un sens positif à l'école (Pelletier, 2004). Au contraire, elle sera négative, si ces normes et ses valeurs sont trop éloignées ou en contradiction avec les logiques institutionnelles (Duru-Bellat, 2004 ; Charlot, 1992 ; Berndt & Keefe, 1995).

– Conclusion générale –

L'objectif de cette étude était dans un premier temps d'appréhender les contours variés des relations sociales entre pairs et la relative diversité de ces liens affectifs, puis d'en exprimer la structure complexe et variable en fonction des mutations sociales et des expériences singulières de chacun. Il s'agissait dans un deuxième temps d'analyser plus précisément la qualité de ces relations entre pairs et ses influences sur les valeurs accordées à l'école et la mobilisation scolaire des élèves. Nous présenterons les intérêts et les apports de notre recherche sur un plan théorique, méthodologique et pratique. Nous évoquerons ensuite ses limites et les perspectives de recherche susceptibles d'approfondir et de prolonger notre recherche.

Intérêts de notre étude sur un plan théorique

L'éloignement des jeunes face à la scolarité a largement été appréhendé selon le concept de « décrochage scolaire » défini alors comme l'arrêt d'un cursus sans diplôme (Pain, 2010). Dans cette perspective, l'absentéisme est un des révélateurs principaux du décrochage, alors qu'il prend souvent des formes beaucoup plus discrètes. En nous centrant sur la notion de démobilitation scolaire, nous avons pu appréhender le phénomène en amont en questionnant le sens et la valeur accordés à l'école, qui selon leur nature, nourrissent ou entravent l'acquisition des apprentissages. Notre étude réaffirme ainsi l'intérêt de prendre en considération les différentes représentations qu'ont les élèves de l'école pour comprendre les différences interindividuelles en termes de performances scolaires (Rochex, 2002 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Alors que les adolescents fortement mobilisés témoignent d'une valeur accordée à l'école tournée vers les apprentissages scolaires pour le présent (plaisir d'apprendre et de comprendre) et pour le futur (projection dans l'avenir et attentes professionnelles élevées), les élèves en difficulté ou démobilités rendent compte, quant à eux, d'un rapport externalisé et stratégique à l'école, et valorisent prioritairement les apprentissages relationnels et affectifs.

En outre, cette recherche a permis de prendre la mesure des effets des relations interpersonnelles sur la scolarité.

Premièrement, nous avons pu resituer la définition de l'amitié dans le temps, en prenant en compte les réalités sociales et cela du point de vue de l'adolescent. L'originalité de cette recherche se situe également dans une approche multidimensionnelle des relations entre pairs, en appréhendant des dimensions à la fois sur le versant positif (soutien social) et le versant négatif

(recherche de conformité, pression sociale, sentiment d'isolement). Ces dernières sont identifiées comme des dimensions interdépendantes les unes des autres. Dans ce cadre, la mise en exergue de quatre profils d'adolescents élaborés en fonction de leurs propres représentations de leurs relations aux pairs a permis de dépasser les conceptions dichotomiques classiques des sujets « populaires » *versus* « rejetés ». Un profil peu étudié dans la littérature a notamment été caractérisé (« les soumis »).

Dans un deuxième temps, le croisement de l'ensemble des variables considérées a permis de montrer des liens significatifs entre relations aux pairs, valeur accordée à l'école et démobilitation scolaire. Les résultats obtenus apportent des précisions sur la notion de « soutien social », largement appréhendé dans la littérature comme influençant directement et positivement la scolarité des élèves. Les résultats réaffirment cette influence positive mais insistent sur le fait qu'elle est médiatisée par la valeur accordée à l'école. Ainsi, le soutien social a une influence positive sur la mobilisation scolaire seulement si l'élève accorde de l'intérêt aux apprentissages scolaires et intellectuels. Au contraire, si l'adolescent est soutenu mais qu'il se rend à l'école uniquement pour ses apprentissages relationnels et affectifs, il aura davantage tendance à être démobilité. En revanche, la recherche de conformité a une influence directe sur la démobilitation scolaire. Les adolescents qui ont une orientation extrême vers les pairs et qui se conforment à leurs règles et valeurs ont également une vision de l'école à la fois extériorisée et stratégique mais aussi sociale. Pour ce type de rapport aux pairs, les logiques adolescentes rentrent en contradiction avec les attentes institutionnelles. En effet, l'indifférenciation et la dépendance affective ne suivent pas les logiques scolaires privilégiant davantage des conduites qui respectent la singularité de chacun, l'individualité. En effet, les adolescents qui prônent la différence et la singularité ont des attitudes scolaires plus conformes à ce qui est attendu par l'école. De par une affirmation minimale de soi et une autonomisation, ces adolescents acquièrent une certaine maturité et une indépendance, prédictives de la réussite scolaire (ils osent davantage participer sans avoir peur d'être jugés, sont plus attentifs, plus autonomes dans le travail) (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000 ; Greenberger, 1982). Les analyses effectuées sur le sentiment d'isolement et le rejet/retrait apportent des conclusions peu rencontrées dans la littérature. Ces dimensions ont une influence directe et positive sur la mobilisation scolaire. L'isolement et le retrait sont en effet des attitudes plus appropriées chez certains adolescents pour prendre de la distance à l'égard de la conformité attendue par les groupes, et ainsi être plus impliqués et concentrés sur les activités scolaires. Enfin, nous nous sommes attachée à étudier l'influence des pressions exercées par le groupe. Appréhendées selon une approche adultocentrée, les pressions sociales exercées

sur les adolescents ont souvent été associées à l'échec et au décrochage (Bryan & *al.*, 1989 ; Pearl & Bryan, 1992 ; Pearl & *al.*, 1990 cités par Emond, Fortin & Picard, 1998). Nos résultats ont au contraire mis en exergue que les pressions ressenties par les pairs ont un effet positif sur certaines dimensions de la mobilisation scolaire de l'adolescent, mais à condition que les adolescents accordent du sens à l'école principalement pour ses dimensions épistémiques et futures.

De manière générale, ces résultats nous ont permis de participer au débat scientifique et de contribuer aux connaissances concernant l'étude de l'influence des relations sociales entre amis à l'adolescence. En résumer, étudier les relations entre pairs nécessite premièrement de se pencher sur l'appropriation que les adolescents se font de leur statut social dans l'objectif d'une part, de mieux saisir l'ensemble des relations qu'ils peuvent entretenir avec leurs pairs (soutien social, recherche de conformité, capacité à se détacher de la pression des pairs et isolement social) et d'autre part, d'appréhender l'impact de leur fonctionnement interdépendant sur la scolarité. Deuxièmement, l'étude de l'influence des relations sociales sur la scolarité nécessite de se pencher sur le sens accordé à l'école par les élèves pour mieux saisir dans quelle mesure celui-ci favorise ou gêne l'appropriation des savoirs.

Intérêts de notre étude sur un plan méthodologique

Cette étude a dans un premier temps permis de valider un questionnaire construit à partir de discours de collégiens et de questionnaires anglophones préexistants sur le sujet. Ce dernier a pu être validé auprès de 676 sujets, à partir d'analyses factorielles exploratoires puis confirmatoires.

Par ailleurs, la méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude nous a permis de dépasser une explication causale (réussite ou échec) pour mettre en évidence l'expérience propre du sujet à la fois par sa valeur accordée à l'école, son parcours scolaire (niveau scolaire), son attitude vis-à-vis des devoirs, ses conduites en classe (attention et implication) et sa persévérance dans la tâche. Nous avons également eu accès au rapport singulier que chaque adolescent entretient avec ses pairs selon son type d'attachement aux autres (dépendance affective, recherche de conformité), l'appartenance ou non à un groupe de pairs et sa perception du soutien social.

L'originalité de cette recherche consiste ainsi dans l'identification de profils d'adolescents, contribuant à apporter un éclairage sur l'évolution des relations au groupe de pairs à l'adolescence. Elles apparaissent comme des facteurs essentiels d'une intégration sociale, alors que les médias ont tendance à uniformiser de façon stéréotypée les relations sociales des jeunes. Également, en nous démarquant d'une approche structurale des relations aux pairs (quantitative) et en adoptant une analyse plus fonctionnelle, nous avons pu accéder à la diversité et à la

complexité de la nature des relations amicales des adolescents de 14 à 16 ans, selon une approche multidimensionnelle mais surtout relative à un modèle élaboré selon le point de vue de l'adolescent et de ses appréciations subjectives, dépendantes elles-mêmes de ses expériences singulières. L'élaboration de ces profils se distingue en ce sens de ceux élaborés par la sociométrie qui établissent leurs profils à partir de calculs restrictifs (sur le nombre d'amis) et de l'unique appréciation du groupe (choix ou rejets).

En outre, les résultats obtenus grâce à cette méthodologie ont permis de rendre compte de la validité du modèle théorique sur lequel s'est appuyé notre travail et qui souligne la part active du sujet dans son développement.

Intérêts de notre étude sur un plan pratique

Cette recherche met l'accent sur des domaines qu'il semble important de redynamiser pour mobiliser davantage ou remobiliser les élèves dans leur scolarité.

Elle renforce dans un premier temps l'intérêt de comprendre la diversité des relations amicales en milieu scolaire pour apprécier les relations subtiles et complexes entretenues entre la sphère socio-affective et la mobilisation scolaire, et ainsi essayer de susciter des formes de relations sociales adaptées aux exigences scolaires. Pour cela, il est essentiel de prendre en considération l'impact des changements sociaux sur les changements individuels mais également leurs interactions. Les médias, les nouveaux modes de communications à distance, les réseaux sociaux... tendent à créer des formes de relations aux pairs beaucoup plus centrées sur le lien groupal et la recherche de conformité. En contradiction avec les logiques institutionnelles, ces sociabilités adolescentes éloignent les jeunes de leur scolarité. A la lumière des dispositifs de médiation par les pairs qui ont montré à plusieurs reprises leur efficacité, il paraît nécessaire de continuer à aider les adolescents à « acquérir » ou susciter des compétences sociales et de communication, en mettant l'accent sur le soutien social, la réciprocité, la sécurité et la résolution de conflit.

Cependant, la compréhension et l'intervention sur la qualité des relations sociales entre pairs dans le milieu scolaire seront efficaces et profitables seulement si l'on tient compte du sens que les adolescents accordent à l'école. Cette étude a permis de fait, de mieux cerner le rapport à l'école des adolescents de 14 à 16 ans dans un contexte actuel de crise et de mutations sociales qui tendent à uniformiser les valeurs des jeunes. Il existe actuellement un écart trop important entre les attentes institutionnelles et celles des adolescents, qui se sentent souvent éloignés de ces logiques scolaires, voire en rupture avec elles. Cette recherche fournit ainsi des pistes pour

adapter les situations pédagogiques afin que les élèves en difficulté n'aient plus une image uniquement stratégique, externalisée et contraignante du collègue. La nécessité de recentrer sur le plaisir d'apprendre, sur l'autonomie et sur la singularité des élèves constitueraient des éléments de remobilisation.

Limites de notre étude sur un plan théorique et méthodologique

Cette recherche comporte certaines limites théoriques et méthodologiques. Premièrement, au niveau de la source des données, nous ne disposons que du seul point de vue des adolescents. Il s'agit cependant d'un parti pris conséquent avec la visée d'appréhender le point de vue expérientiel des adolescents. Cependant, ce positionnement ne nous donne pas accès aux valeurs du groupe de pairs qui ont pourtant un rôle essentiel dans le sens que les adolescents attribuent eux-mêmes à l'école : elles se transmettent à eux qui, de façon active, se les approprient ou les rejettent. Il nous manque en ce sens une étape dans le processus d'appropriation des normes et valeurs véhiculées par le groupe d'appartenance. Dans ce cadre, il aurait également été pertinent de contrôler plus largement l'effet du « climat » de la classe (Duru-Bellat, 2004 ; Charlot & *al.*, 1992) qui, selon qu'il est tourné vers la compétition, l'amusement ou la performance, « tirera » les élèves « vers le bas » ou « vers le haut ».

Egalement, appréhendant la qualité des relations entre pairs, le statut social des adolescents et le sens qu'ils accordent à leur scolarité selon leur appréciation singulière et subjectif, il aurait été nécessaire dans cette étude de contrôler l'estime de soi des jeunes sachant que tout au long de l'enfance et de l'adolescence, la conception évaluative de soi se construit en partie par l'intériorisation des jugements positifs ou négatifs des « autrui significatifs » (Cooley, 1902 ; Mead, 1934 ; Wallon, 1959 ; Rodriguez-Tomé, 1972).

Les pairs, ces « autrui » significatifs deviennent des sources d'évaluation constante à propos de soi à l'adolescence. L'estime de soi s'élabore et évolue dès lors au gré des expériences vécues et ressenties comme des réussites ou des échecs, au sein des différents milieux de vie notamment dans le domaine scolaire, dans la confrontation aux autres et la comparaison aux idéaux. L'estime de soi donne ainsi à l'identité personnelle et sociale sa tonalité affective (Oubrayrie, de Léonardis, Safont, 1994).

Perspectives de recherches envisagées

Nous réclamant d'une approche privilégiant le point de vue du sujet et sa part active dans son développement, il nous paraît nécessaire de poursuivre notre démarche quantitative par une

approche plus qualitative, à l'aide notamment des entretiens complémentaires auprès d'adolescents permettant d'explicitier la compréhension-même qu'ils ont de leur relations à autrui notamment leurs pairs avec qui ils partagent leur temps et confrontent leur expériences d'adolescents.

Egalement, notre recherche s'inscrivant dans le cadre de la psychologie du développement, il nous paraît nécessaire d'appréhender l'évolution de la valeur accordée à l'école chez des adolescents plus âgés (d'autant plus que le lycée offre un nouveau rapport au monde) de façon concomitante à l'évolution des formes de relations aux pairs et de leurs influences. Il sera intéressant de voir à un âge où la réciprocité et le partage des émotions (17 ans et plus) priment sur la solidarité et le besoin de sécurité et de reconnaissance (14 à 16 ans) (Douvan & *al.*, 1966), quelles sont les différentes formes de relations aux pairs et de quelle manière elles influencent la (dé)mobilisation scolaire.

Enfin, à plus long terme il nous paraît intéressant de prendre en considération l'ensemble des facteurs qui interviennent dans le développement de l'adolescent, et notamment les facteurs familiaux. Conscients que les relations entre pairs ne constituent qu'un versant susceptible de modifier la mobilisation des élèves dans leur scolarité, il serait pertinent d'analyser comment les différents milieux de vie de l'adolescent participent conjointement à l'élaboration du rapport à l'école de l'adolescent.

– Références bibliographiques –

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(1, serial N° 188).
- Akers, R. (1998). *Social learning and social structure: A general theory of crime and deviance*. Boston : Northeastern University Press.
- Allès-Jardel, M., Schneider, B. H., & Boutry, V. (2002). Friendship and attitudes toward school among children of two Muslim communities in Marseille. *Early Education and Development*, 13, 153-166.
- Arcouyeux-Deledalle, A., & Fleury-Bahi, G. (2007). Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi: Quelles relations avec l'image de l'établissement ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 203-222.
- Argyle, M., & Henderson, M. (1985). *The Anatomy of Relationships*. London : Heinemann.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ausubel, D. P. (1954). *Theory and problems of adolescent development*. New York : Grune & Stratton.
- Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette-Éducation.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York : General Learning.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- Bardou, E., Deslandes, R., Rousseau, M., Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2010). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France – Québec. *Pratiques Psychologiques*.
- Bardou, E., & Oubrayrie-Roussel, N. (2009). La mobilisation scolaire à l'adolescence: Une analyse qualitative basée sur le discours de collégiens. Actes du 51ème Congrès de la Société Française de Psychologie (SFP) : Psychologie et Enjeux de société (pp.79). Toulouse, 17-19 juin.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp. 125-146). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1).
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux » lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bautier, E., Terrail, J.-P., & Branca-Rosoff, S. (2002). Décrochage scolaire: Genèse et logique des parcours. Rapport de recherche pour la DPD/MEN, 327 p.
- Beaumat, A., & Laterrasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres. Se construire dans le lien social*. Toulouse : Milan.

- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R., & Bowen, F. (2005). Les effets d'un programme de médiation par les pairs adapté aux élèves en trouble de comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(3), 198-210.
- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), 55-76.
- Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement: Les âges de la vie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bégin, G. (1986). Statuts sociométriques et perception des pairs en maternelle. *Enfance*, 39, 431-444.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 303-317). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1997). Dictionnaire de l'Éducation et de la Formation.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Belhandouz, H. (2004). De l'échec au décrochage scolaire: Approches épistémologique et empirique de l'élaboration conceptuelle. In *Les cahiers du LAPS* (Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels), La problématique de l'échec chez les jeunes, Université Mentouri, Constantine.
- Bénabou, R. (1993). Working of a city: Location, education and production. *Quarterly Journal of Economic*, 108, 619-652.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2005). Zones d'éducation prioritaire: Quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et Statistique*, 380.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.
- Bernardin, J. (2003). Le « rapport au savoir », nouveau handicap ? « Echec à l'échec ». *Revue de la Confédération Générale des Enseignants de Belgique*, 160.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57(5), 1284-1297.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). New York (NY) : Cambridge University Press.
- Bernier, L. (1997). Les relations sociales. In G. Bernier & al. (Eds.), *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* (pp. 39-63). Québec : Presses de l'Université Laval et IQRC.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.

- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : PUF.
- Bettschart, W., Bolognini, M., Plancherel, B., Nunez, R., & Leidi, C. (1992). Evènements de vie et santé psychique à la préadolescence: Rôle du support social. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 40(8-9), 421-430.
- Bidart, C. (1997). *L'amitié : Un lien social*. Paris : La découverte.
- Bidart, C., & Pelissier, A. (2002). Copains d'école, copains de travail. Evolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes. *Réseaux*, 20(115), 17-49.
- Blanchard, C. G., Albrecht, T. L., Ruckdeschel, J. C., Grant, C. H., & Hemmick, R. M. (1995). The role of social support in adaptation to cancer and to survival. *Journal of Psychosocial Oncology*, 13(1-2), 75-95.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire: Parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, 5(161), 46-54.
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement - Ministère de l'Education Nationale.
- Bloch, M. C., & Gerde, B. (1998). *Les Lycéens décrocheurs*. Lyon : Les chroniques sociales.
- Blyth, D. A., Hill, J. P., & Thiel, K. S. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and non-familial adults and young people. *Journal of Early Adolescence*, 11, 425-450.
- Boivin, M. (1996). Le rôle des pairs dans le développement des problèmes intériorisés à l'enfance. In R. Tessier, G. M. Tarabulsky & M. A. Provost (Eds.), *Relations sociales entre les enfants* (pp. 45-78). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boivin, M., & Béguin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children. *Child development*, 60, 591-596.
- Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483-498.
- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Born, M. (2003). *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles : De Boeck.
- Born M., & Lafontaine, D. (2006). Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire ; observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement secondaire primaire et proposition d'outils ou de projets de prévention au décrochage. Ulg, Rapport de recherche (ronéo).
- Bouchard, P., & St-Amant, J. C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: Un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37.
- Bouchard, P., & St-Amant, J. C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2000). *Modes de vie collégiens et lycéens*. Paris : INRP.
- Bragard, J. L. (1999). Adaptation française d'une échelle de mesure des compétences perçues et de l'acceptation sociale. *Psychologie et Psychométrie*, 20(4), 34-65.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.

- Briancon, M. (2011). Désir de savoir et altérité. Ces élèves qui se disent d'abord curieux du maître.... Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 2007.
- Broccolichi, S. (1998). Qui décroche ? In M. C. Bloch & B. Gerde (Eds.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 39-52). Lyon : Les chroniques sociales.
- Brown, B., Clasen, D. R., & Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22, 521-530.
- Bryan, T., Pearl, R., & Fallon, P. (1989). Conformity to peer pressure by students with learning disabilities: A replication. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 458-459.
- Buchanan, J. (1995). Social Support and Schizophrenia: A Review of the Literature. *Archives of Psychiatric Nursing*, 9(2), 68-76
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on techniques to measure friendship and popularity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 485-488.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of The Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationship*, 11, 471-484.
- Button, L. (1979). Friendship patterns. *Journal of adolescence*, 2, 187-199.
- Cairns R. B., Leung M. C., Buchanan L., & Cairns B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Callu, J.-P., Jurmand, J.-P., & Vulbeau, J. (2005). *La place des jeunes dans la cité. Espaces de rue, espaces de parole* (tome 2). Paris : L'Harmattan.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Favreau, C. (2012, à paraître). Rapport au savoir et construction des parcours de formation au sein de la formation professionnelle initiale de niveau V. Genèse des ruptures de contrat d'apprentissage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York : Behavioral Publications.
- Catheline, N. (2007). *Psychopathologie de la scolarité, de la maternelle à l'université*. Paris : Masson.
- Chan, A. (2008). Stabilité dans le réseau d'amis et sentiments dépressifs au début de l'adolescence. Thèse de Doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Charlot, B. (1992). Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire. *Migrants-formations*, 81, 8-24.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Elément pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir: Points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques. In B. Charlot (Ed.), *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales* (pp. 4-24). Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauveau, D. (1995). Des rencontres crèche école maternelle. In M. Bréauté & S. Rayna (Eds.), *Jouer et connaître chez les tout petits. Des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance*. Paris : Mairie de PARIS-INRP.
- Chauveau, G., & Chauveau-Rogovas, E. (1995). *A l'école des banlieues*. Paris : ESF Editeur.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents, Enquête nationale*. Paris : Les Editions de l'INSERM.

- Chouinard, R. (2002). Evaluer sans décourager. Conférence dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation offertes aux personnes-ressources. Ministère de l'Éducation, Québec, 18 et 19 Mars, 2002.
- Christakis, N., & Halatsis, P. (2007). L'amitié intersexe, ses clichés, ses subtilités. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(4), 187-199.
- Claes, M. (1994). Le réseau social des adolescents: Proximité des relations et adaptation personnelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 21, 5-22.
- Claes, M. (1988). Le rôle des amitiés sur le développement et la santé mentale des adolescents. *Santé mentale au Québec*, 13(2), 112-118.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de France.
- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence: D'où venons-nous, où allons-nous ? *Enfance*, 213-223.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2ème édition). Québec : Gaëtan Morin.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cochran, W. G. (1954). Some methods of strengthening the common chi-square tests. *Biometrics*, 10, 417-451.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 1(4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York : Cambridge University Press.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York : Free Press.
- Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 408-431). New York : John Wiley.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY : Longman.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha ? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Coslin, P. G. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Collin.
- Coslin, P. G. (2003). *Les conduites à risques à l'adolescence*. Paris : Armand Colin.
- Coslin P. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Coslin, P. (2012). Déscolarisation totale ou partielle chez les 13-15 ans, analyse rétrospective à partir des points de vue des enseignants, des intervenants sociaux, des parents et des jeunes eux-mêmes. Rapport de recherche, Groupe d'études et de recherche en psychologie de l'adolescent (GREPA), Centre de recherche argotologiques (CARGOS) et Centre de recherche sur les liens sociaux, université de Paris V.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: Nouvelles analyses, mêmes constats. *Les dossiers* (No. 70). Paris : MEN-DEP.
- Costa-Lascoux, J. (2002). Malaise dans la scolarisation. Rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny - Essonne. Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, septembre 2002.
- Courtinat, A., & Prêteur, Y. (2010). Processus de (dé)mobilisation scolaire chez des collégien(ne)s scolarisés en 3ème : diversité des expériences subjectives. Vème Rencontres Jeunes et Sociétés en

Europe et autour de la Méditerranée : « Les jeunes au début du XXIème siècle : entre motifs d'inquiétude et raisons d'espérer ». Montpellier, 28-30 octobre 2010.

Courtinat-Camps, A. & Prêteur, Y. (2012, à paraître). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^{ème}. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*.

Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges*. Paris : PUF.

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.

CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

Daneault, E., & Royer, N. (2007, Mars). Amitiés, comportements d'apprentissage et participation académique en début de scolarisation. Communication présentée au 29^{ème} congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie, Sherbrooke, Québec.

Delahunty-Téterel, H. (2008). Sociabilité juvénile et construction de l'identité. L'exemple des blogs adolescents. *Informations sociales*, 145, 48-57.

Delcourt, J. (1989). Le décrochage et l'exclusion scolaire. *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, 24(10), 5-13.

Deleau, M. (2006). *Psychologie du développement*. Paris : Bréal.

Delvaux, B. (2000). Décrochage scolaire et estime de soi. *L'observatoire*, 28, 36-39.

Demir, M., & Urberg, K. A. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 68-82.

DeRosier, M., Kupersmidt, J., & Patterson, C. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65(6), 1799-1813.

Desbiens, N., Royer, E., Bertrand, R., & Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: Impact d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 57-79.

Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie (INRP)* (151), 61-74.

Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000) Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, 4-10.

Deutsch, H. (2003). *Problèmes de l'adolescence*. Paris : Payot.

Deville, J. (2007). *Filles, garçons et pratiques scolaires: Des lycéens à l'accompagnement scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Dishion, T. J. (1999). Intervención familiar para la prevención del consumo adolescente de sustancias. In J. L. R. Adrados & O. Rodríguez (Eds.), *Conducta antisocial violencia y drogas en la escuela* (pp. 98-110). Madrid : Agencia Antidroga.

Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.

Dishion, T. J., Andrews, D. W., Kavanagh, K., & Soberman, L. H. (1996). Preventive interventions for high-risk youth: The Adolescent Transitions Program. In R. D. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 184-214). Thousand Oaks, CA : Sage.

Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Dolto, F., & Dolto-Tolitch, C. (1985). *Paroles pour adolescents*. Paris : Hatier.

- Douvan, E., Adelson, J., & Coleman. S. (1966). *The adolescent experience*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubé, M., Julien, D., Bouthillier, D., Lebea, N., Bélanger I., & Hamelin, M. (2004). Climat familial et réseau d'amis chez les adolescentes. *Enfance*, 56(2), 187-203.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (1995). *Les besoins, les défis et les aspirations des adolescents, vivre en harmonie avec les jeunes de 12 à 20 ans*. Saint-Lambert : Les Éditions Héritage.
- Dumont, M., Blanchet, L., & Tremblay, P. H. (1990). La solitude chez les jeunes: Recension des écrits. *Santé mentale au Québec*, 15(2), 129-148.
- Dunphy, O. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Dupont, S. (2010). *Seul parmi les autres: Le sentiment de solitude chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Erès.
- Durkheim, H. (1895). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Payot.
- Durkheim, H. (1989). *Éducation et sociologie*. Quadrige : PUF.
- Durkheim, H. (1992). *L'éducation morale*. Quadrige : PUF.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes ? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-142.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école: Faits et effets. *VEI*, 139, 73-78.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., Suchaut, B., & al. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Edmond, M. (2005). *Psychologie de l'identité, le soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Emond, I., Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 23(3), 237-250.
- Endrizzi, L. (2012). Jeunesse: Les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux. *Dossiers d'actualité veille et analyses*, 71.
- Engel, U., & Hurrelmann, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin, New York : De Gruyter.
- Epstein, J. L. (1989). The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 158-187). New York : Wiley.
- Esterle, M. (2011). *Absentéisme et décrochage scolaire*. Colloque « absentéisme et décrochage », 28 Novembre 2011, Versailles.
- Esterle-Hedibel, M. (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Fantuzzo, J. W., Manz, P. H., & McDermott, P. A. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating Scale: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36(2), 199-214.

- Filisetti, L., Wentzel, K. R., & Dépret, E. (2006). Les buts sociaux de l'élève: Leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 155.
- Finn, J. D., & Gerber, S. B. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 214-223.
- Fleury-Bahi, G., Ndobo, A., Gardair, E., & al. (2009). Identification au lieu et aux pairs: Quels effets sur la réussite scolaire ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(81), 97-113.
- Florin, A. (2008). *Développement des liens sociaux*. Inspection Académique 44, Université de Nantes.
- Ford, M. E. (1984). Linking social-cognitive processes with effective social behavior: A living systems approach. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (vol. 3, pp. 167-211). New York : Academic Press.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19(2), 125-145.
- Fuligni, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632.
- Fuligni, A. J., Eccles, J. S., Barber, B. L., & Clements, P. (2001). Early adolescent peer orientation and adjustment during high school. *Developmental Psychology*, 37(1), 28-36.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Galand, B., & Hospel, V. (2011, Soumis). Peer victimization and school disaffection: Exploring the mediation effect of depression and the moderation effect of social support.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships in their social networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J., & McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 255-265.
- Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *VEI-Enjeux*, 132.
- Goupil, A., & Pelchat, Y. (2007). *L'Antre-Classe, un projet de prévention du décrochage scolaire*. Rapport d'évaluation, Québec, Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale-Centre affilié universitaire, mission CLSC.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. In D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York : Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. In P. Karoly & J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp. 1-54). Lexington, MA : D.C. Heath.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèves et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. *Dossiers Education et formations*, 32.
- Grisay, A. (1997). L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les dossiers Éducation et Formations*, 88.
- Grisay, A. (1999). Comment mesurer l'effet des systèmes éducatifs sur les inégalités entre élèves ? In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 113-138). Bruxelles : De Boeck.

- Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons (GREG). (2003). Rapport de recherche. Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles Document inédit.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, M. (1999). Predicting change in academic achievement. A model of peer-experiences and self-system processes. *Journal of Educational Research*, 91(1), 105-115.
- Guichard, J. (1996). Le développement à l'adolescence. Actualités de l'INETOP. *Orientations*, 7.
- Guignard, L., & Maurelet, G. (2000). Regard des pédagogues sur le phénomène de la démobilitation scolaire. In F. Tanon (Ed.), *Les jeunes en rupture scolaire: Du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. In M. C. Bloch & B. Gerde (Eds.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 25-38). Lyon : Les chroniques sociales.
- Hamel, J., Cicchelli-Pugeault, C., & Galland, O. (2010). La jeunesse n'est plus ce qu'elle était. Rennes : PUR.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 267-281.
- Harris, P.-J., & Wiener, J. (1993). Les relations sociales des sous-groupes d'enfants ayant des troubles d'apprentissage. *Enfance*, 47(3), 295-316.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In R. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp.77-114). New York : Cambridge University Press.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and choice. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi, perspectives développementales* (pp. 125-146). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational context. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*.
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (pp. 3-22). San Francisco : Jossey-Bass.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hays, R. B. (1988). Friendship. In Duck, S. W. (Ed.), *Handbook of personal relationships* (pp. 391-408). New York : Wiley, Hays.
- Hazler, R. J., & Carney, J. V. (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, 4(2), 105-112.
- Heinze, H. J., Toro, P. A., & Urberg, K. A. (2004). Antisocial behavior and affiliation with deviant peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 336-346.
- Hernandez, L. (2009). Orientation vers les pairs, valeurs accordées à l'école, (dé)mobilisation scolaire chez les adolescents de troisième générale scolarisés en Zone d'Éducation Prioritaire. Mémoire de Master 2 Recherche. Université Toulouse II Le Mirail.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012 - a). Statut social et (dés)investissement scolaire chez des adolescents scolarisés en milieu socialement défavorisé. *Neuropsychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, 60(2), 87-93.

- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012, à paraître, *b*). La démobilisation scolaire chez les adolescents scolarisés en banlieues. Influence des formes de relations aux pairs. *Revue Québécoise de Psychologie*.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 23-28.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5(161), 36-45.
- Hunter, F., & Youniss, J. (1982). Changes in function of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 606-611.
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self- perceptions. In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training* (pp. 75-91). New York : Springer-Verlag.
- Igalens, J., & Roussel, P. (1998). *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*. Paris : Economica.
- Issehnane, S., & Sari, F. (2012, à paraître). Effets contextuels et effets de pairs: Quelles conséquences sur la réussite scolaire ? *Revue Economique*.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspectives nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M. (2001). L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspective Nord-Américaine. *VEI enjeux*, 22.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs liés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Le Blanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance: De bons prédicteurs pour l'abandon scolaire ? *Criminologie*, XXXI(1), 87-107.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jeantheau, J.-P., & Murat, F. (1998). Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième. *Éducation et société*. Les dossiers, 104.
- Jeantheau, J.-P., & Mulliez, A. (2001). Quelques éléments sur la perception du collège et de leur vie scolaire par les élèves de fin de troisième. *Éducation et société*. Les dossiers.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111-117.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir: Bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation).
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16, 110-129.
- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kelly, J. A., & Hansen, D. J. (1987). Social interactions and adjustment. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 131-146). New York : Pergamon.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: Individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, 74, 1328-1343.

- Kindelberger, C., & Mallet, P. (2006). Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence. Les buts de l'individu sont-ils liés à la perception que ses pairs ont de lui ? *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, 71-81.
- Kinney, P., & Colin, G. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales: Maîtriser le traitement des données*. Bruxelles : DeBoeck.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile, appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck
- Kupersmith, J. B., & Coie, J. D. (1990) Preadolescent peer status and aggression as predictors of externalizing behavior problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkage with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Lacroix, M. E., & Potvin, P. (2009). Le décrochage scolaire. Conférence pour le réseau d'information pour la réussite scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W., & al. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement ? *Merrill-Palmer Quarterly*, XLVI(2).
- Ladd, G., Birch, S., & Bush, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influences? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lahire, B. (1993). *Cultures écrites et inégalités scolaire, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13, 337-354.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire: On ne naît pas décrocheur*. Montréal : Logiques.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Le Breton, D. (2008). *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi*. Paris : Autrement.
- Lecomte, I. (2006). *L'ado fragile et l'école. Comment se mettre à l'écoute des besoins relationnels ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Lemel, Y. (1999). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*. Paris : L'Harmattan.
- Lemonnier, J. M. (2010). Culture sportive lycéenne. *Carrefours de l'éducation*, 1(29), 7-22.
- de Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. Introduction. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 89-92.
- de Léonardis, M. (2007). Socialisation et développement de la personne. De l'école primaire à l'université. Cours Magistral de Master 1, PYB41Y. Université de Toulouse II, Le Mirail.
- de Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage des apprentis de niveau V: Entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(1), 5-27.
- de Léonardis, M., Laterrasse, C., & Hermet, I. (2002). *Le rapport au savoir: Concepts et opérationnalisations. Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.

- Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue: Codes, rites et langages* (2^{ème} édition). Paris : Odile Jacob.
- Lescarret, O., de Léonardis, M., Oubrayrie, N., & Safont-Mottay, C. (1998). Pratiques éducatives familiales, et réussite scolaire chez l'adolescent. In A. Fine, C. Laterrasse & C. Zaouche-Gaudron (Eds.), *A chacun sa famille. Approche Pluridisciplinaire* (pp. 259-274, Tome 1). Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Lessard, A., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Joly, J. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(3), 646-662
- Levesque, S. (2001). Valeur accordée à l'école, estime de soi et performance scolaire à l'adolescence. Thèse de Doctorat Nouveau régime. Université de Toulouse-Le Mirail.
- Leyrit, A. (2010). Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence. Stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu. Thèse de Doctorat Nouveau régime. Université de Toulouse-Le Mirail.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lopez, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M., & Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the schools*, 43(3), 387-400.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés*. Grenoble : P.U.G.
- Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.
- Maccoby, E. E. (1995). The two sexes and their social systems. In P. Moen, G. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 347-364). Washington, DC : American Psychological Association.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Socialisation, personality and social development* (pp.1-102). New York : Wiley.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt ? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202-223.
- Mahoney, J., & Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout ? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Maillochon, F. (2003). Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée: Mélange des genres. *Travail, genre et sociétés*, 1(9), 111-135.
- Maisonneuve, J. (2004). *Psychologie de l'amitié*. Paris : PUF.
- Maisonneuve, J., & Lamy, L. (1993). *Psychosociologie de l'amitié*. Paris : PUF.
- Malewska-Peyre, H., & Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mallet, P. (1993). L'intimité émotionnelle entre primes adolescents. Aspects cognitifs, socio-cognitifs et conatifs. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 22(1), 43-63.
- Mallet, P. (1997). Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson & F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 109-145). Paris : PUF.
- Mallet, P. (2003). Amitié, intimité émotionnelle et rôles de sexes à l'adolescence. *Pratiques psychologiques*, 3, 39-48.
- Mallet, P., & Brami, F. (2006). La conformité entre pairs à l'adolescence, comment l'évaluer ? Quelle évolution avec l'âge. In D. Jacquet, M. Zabalia & H. Lehalle (Eds.), *Adolescence d'aujourd'hui*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Mallet, P., & Vrignaud, P. (2000). Une évaluation de la relation amicale dyadique pour les préadolescents et les adolescents. *Psychologie et psychométrie*, 21, 5-32.

- Malrieu, S. (1973). *La socialisation*. Paris : PUF.
- Malrieu P. (1986). Genèse des conduites d'identité. In P. Tap (Ed.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 39-51). Toulouse : Privat.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandery & R. Zazzo (Eds.), *Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 5-236). Paris : PUF.
- Mannoni, P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris : ESF.
- Marc, E., & Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Dunod : Paris.
- Marcelli, D. (2007). La naissance du sujet. *Questions d'orientation*, 4, 45-50.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-E., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1999). The lability of psychological ratings: The chameleon effect in global self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 49-64.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII, 483-502.
- Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bobème populaire*. Paris : Armand Colin.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). London : Oxford University Press.
- Mead, G. H. (1934 / 1963). *Mind, self and society*. Trad. Française : L'esprit, le soi et la société. Paris : PUF.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139, 31-51.
- Merle, P. (2003a). Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français. La perception des élèves de 6^{ème} et 3^{ème}. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32, 641-668.
- Merle, P. (2003b). Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires. *Carrefours de l'Éducation*, 15, 2-21 et 16, 2-14.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Merle, P., & Piquée, C. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'Éducation*, 22, 95-110.
- Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *Sciences humaines*, 45(hors-série), 52-55.
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2010). Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle, colloque "Enfance et cultures".
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance: A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6, 174-185.
- Millet, M. (2005). Des élèves "victimes des inégalités sociales" aux élèves "perturbateurs de l'ordre scolaire": L'exemple de collégiens en ruptures scolaires. In C. Baron, E. Dugué & P. Nivolle (Eds.), *La place des jeunes dans la cité. Tome 1 : de l'école à l'emploi ?* (pp.31-44). Paris : L'Harmattan.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). *Ecole, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs*. Paris : La Découverte.
- Mohammed, M., & Mucchielli, L. (2007). *Les bandes de jeunes, des blousons noirs à nos jours*. Paris : La Découverte.
- Montandon, C., & Osiek, F. (1996). Le point de vue des enfants sur leur éducation familiale. *Dialogue*, 131, 53-68.

- Moreno, J. L. (1934/1954). *Fondements de la sociométrie*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 1(11), 165-174.
- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et Formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S., Argyle, M., Beauvois, J.-L., & Doise, L. (2005). *Psychologie sociale des relations a autrui*. Paris : Armand Colin.
- Moyen, J., & Brassard, F. (2011). Echec et décrochage scolaires en limousin: Oeuvrer pour la réussite des jeunes en formation initiale. Rapport au nom de la Commission n° 1 « Education-Formation ».
- Mucchielli, R. (1973). *Organigramme et sociogramme*. Paris : ESF.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness, and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 546-555.
- Ndobo, A., Fleury-Bahi, G., Gardair, E., Jeoffrion, C., & Deledalle, A. (2007). Effets différenciés des processus d'identification au lieu et aux pairs en contexte scolaire. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.), *Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (183-199). Rennes : P.U.R.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education & Development*, 16(2), 115-139.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York : McGraw-Hill.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York : Academic Press.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems at school: Facts and effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 15-22.
- Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2011). Adolescent homework management strategies and perceptions of parental involvement. In S. Castelli, L. Addimando, M. Pieri & A. Pepe (Eds.), *Current Issues in Home-school-Community Partnerships*. *Journal about Parents in Education (IJPE)* (pp. 175-189). Bologna I Libri di Emil.
- Pain, J. (2010). Déscolariser le décrochage? Colloque : les alliances éducatives de l'AMSE (Association Mondiale des Sciences de l'Éducation), Monterrey.
- Parent, G., & Paquin, A. (1991). Le décrochage scolaire au secondaire: La moitié oubliée. Perception de décrocheurs sur les causes de leur abandon scolaire. Malartic : Comité sur le décrochage scolaire au secondaire, Commission scolaire de Malartic.
- Parker, J. G., & Asher, S.-R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1989, April). Peer relations and social adjustment: Are friendship and group acceptance distinct domains? In W. M. Bukowski (Chair), *Properties, processes, and effects of friendship relations during childhood and adolescence*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City, MO.

- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- Paulin, I. (2008). Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième. *Education et formations*, 77, 9-18.
- Pearl, R., & Bryan, T. (1992). Students' expectations about peer pressure to engage in misconduct. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 582-597.
- Pearl, R., Bryan, T., & Herzog, A. (1990). Resisting or acquiescing to peer pressure to engage in misconduct: Adolescents' expectations of probable consequences. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(1), 43-55.
- Pelham, B. W., & Swann, W. B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante: La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy (Québec) : Septembre éditeur.
- Peplau, L., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp.1-20). New York : John Wiley and Sons.
- Périer, P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire: Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 227-248.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Péruisset-Fache, N. (1999). *La logique de l'échec scolaire. Du rapport au langage*. Paris : L'Harmattan.
- Peterson, G. W., & Leigh, G. K. (1990). The family and social competence in adolescence. In T. P. Gullotta, G. R. Adams & R. Montemayor (Eds.), *Developing Social Competency in Adolescence* (pp. 97-138). Sage : Newbury Park, CA.
- Peyre, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1932/1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York : The Free Press.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1990). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, XLI(384), 333-345.
- Poncelet, D., & Born, M. (2009). La transition primaire-secondaire: Un cap pas toujours facile à franchir... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV(2), 225-254.
- Potvin, P., & Fortin, L. (2008). Elèves à risque de décrochage: Comment les trouver et les classer. Présentation au Colloque sur la Réussite éducative.
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Relationship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 42-61.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et démobilitation scolaire chez les collégiens de troisième. *Pratique psychologique*, 10(2), 119-132.
- Prêteur, Y., & de Léonardis, M. (2002). Quelles conceptions du rapport au savoir dans l'enseignement spécialisé à l'École Primaire ? In C. Laterrasse (Ed.), *Du rapport au savoir à l'École et à l'Université* (pp. 43-75). Paris : L'Harmattan.

- Prêteur, Y., & de Léonardis, M. (2006). Précarités et scolarités. *Empan* 60, 101-107.
- Prêteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1995). Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio familiales ? *Revue Française de Pédagogie*, 113, 83-92.
- Prêteur, Y., & Vial, B. (1997). Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1ère année du cycle des apprentissages fondamentaux . In C. Barré-de Miniac & B. Lété (Eds.), *De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 103-128). Bruxelles : De Boeck Université.
- Raynaud, J. P. (2006). Les mauvaises fréquentations: Et si les parents avaient raison ? *Enfances et psy*, 31, 107-118.
- Rayou, P. (1999). *La grande école. Approches sociologiques des compétences enfantines*. Paris : PUF.
- Rivière, R. (1991). *L'échec scolaire est-il une fatalité ? Une question pour l'Europe*. Paris : Hatier.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Rodriguez-Tomé, H., Jackson, S., & Bariaud, F. (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : P.U.F.
- Rook, K. (1984). Research on social support, loneliness and social isolation. *Review of Personality and Social Psychology* 5, 240-264.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem : Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rosenthal, B. S. (1996). Social support and 10th graders' plans for staying in school. *High School Journal*, 79, 298-304.
- Rossignol, F., Prêteur, Y., & Oubrayrie-Roussel, N. (2006). L'importance de la relation aux pairs à l'adolescence dans l'élaboration du rapport à l'école chez les collégiens de troisième issus de milieux populaires et scolarisés en banlieue. Mémoire, Université Toulouse II Le Mirail.
- Roussy, M.-C., & Desbiens, N. (2003). Évolution de la qualité des relations d'amitié en fonction du statut sociométrique et de la compétence sociale chez des enfants d'âge préscolaire. Communication présentée lors de la deuxième Conférence mondiale sur la violence à l'école, Québec, mai 2003.
- Roy, N., Chouinard, R., Paquin, D., & Aubin, S. (2006). L'impact du projet Transit sur la motivation et l'adaptation scolaire des élèves. Rapport de recherche déposé à l'organisme communautaire PROJET 80.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. O. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York : Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development*. (pp. 571-645). New York : Wiley.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2006). Attentes, valeurs et mobilisation scolaire des collégiens de 3ème. Actes des XVIIèmes Journées Internationales de Psychologie Différentielle, Université Paris X Nanterre, 19-21 Septembre 2006.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2008). Attentes, valeurs et mobilisation scolaire de collégiens de 3ème. In E. Loarer, J-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener, P. Mallet & P. Vignaud (Eds.), *Perspectives différentielles en psychologie*, XVIIèmes Journées internationales de Psychologie Différentielle, Nanterre, septembre 2006. Rennes : PUR.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2010/2). Valeurs et attentes des collégiens et des collégiennes envers l'école : Une mixité à construire. *Revue française de pédagogie*, 171, 31-45.

- Sand, F. (1997). *Amitiés et adolescence*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in young adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 163-182.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Gallimard.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skills learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Schwartz, D., Gorman, A., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology/American Psychological Association*, 42, 1116-1127.
- Selfhout, M., Branje, S., & Meeus, W. (2007). Similarity in adolescent best friendships: The role of gender. *Netherlands Journal of Psychology*, 63, 50-57.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Development and clinical analysis*. New York : Academy Press.
- Sherif, M., & Sherif, C. (1964). *Reference groups: Exploration into conformity and deviation of adolescents*. Chicago : Henry Regnery.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1965). *Problems of youth: transition to adulthood in a changing world*. Chicago : Aldine Publishing Company.
- de Singly, F. (2000). *Libres ensemble*. Paris : Nathan.
- Smetana, J. G. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In 21st Minnesota Symposium on Child Psychology: Development During the Transition to Adolescence, ed. MR Gunnar, WA Collins, (pp. 77-122). Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Streeter, C. L., & Franklin, C. (1992). Defining and measuring social support: Guidelines for social work practitioners. *Research in Social Work Practice*, 2(1), 81-98.
- Sutherland, E. H. (1939). *Principles of criminology*. Philadelphia : Lippincott.
- Tanon, F., & Cordier, A. (2000). *Jeunes en rupture scolaire*. Grenoble : L'Harmattan
- Terrail, J.-P. (1997). La supériorité scolaire des filles. In J.-P. Terrail (Ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- Terrell-Deutsch, B. (1993). Loneliness in popular, average status and unpopular children, unpublished Ph. D. thesis, University of Toronto, Toronto Ontario.
- Tesch, S. A. (1983). Review of friendship development across the life span. *Human Development*, 26, 266-276.
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. In J. Vallerand & E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 361-399). Laval (Québec) : Editions études vivantes.
- Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposée*. Paris : Hachette Littérature.
- Tisseron, S. (2009). Les jeunes et la nouvelle culture Internet. *Revue Empan*, Numéro réseaux internet et lien social.
- Tutiaux-Guillon, N., & Mousseau, M.-J. (1998). *Les Jeunes et l'Histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP.
- Vallerand, R.-J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris : Vigot.
- Van Zanten, A. (1997). *La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP.

- Van Zanten, A. (2001). *Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue: Autonomie, intégration et ségrégation*. Paris : Masson.
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SS-A) Scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-219.
- Vergne, F. (2010). *Décrochage et décrocheurs: Comprendre et agir*. Clermont-Ferrand : Service Académique d'information et d'orientation.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck Université.
- Villatte, A., de Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2009). Le concept de soi de lycéen(ne)s à haut potentiel. Perspective comparative filles / garçons. *Recherches et Educations*, 2, 45-57.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Waldrop, M. F., & Halverson, C. F., (1975). Intensive and extensive peer behavior: Longitudinal and cross-sectional analyses. *Child Development*, 46, 19-26.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin.
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Vendôme : PUF.
- Waters, E., & Sroufe, A. L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem ? *Teachers College Record*, 87, 374-392
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional an social isolation*. Cambridge, Ma : MIT Press.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. R. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental belief systems and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 20-37.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1987, April). Peer and self-perceptions of peer rejected children: Issues in classification and subgrouping. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-536.
- Young, J. E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 379-407). New York : John Wiley and Sons.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peer in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zay, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche francobritannique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sites internet :

Bouchard, C., Clarkson, M., & Boivin, M. (2005). Origine des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants. Publication sur internet : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BoivinFRxp.pdf>

Le Moal, L. (2002). *La création de typologies sous SPSS* : <http://www.lemoal.org/download/-spss/Typologies.pdf>

Leroux, Y. (2012) : <http://www.psyetgeek.com/>

Ramousse, R., Le Berre, M., & Le Guelte, L. (1996). Introduction aux statistiques : <http://www.cons-dev.org/elearning/stat/multivarie/6-2/6-2.html>

– Index onomastique –

A

Achenbach	40, 231
Adelson	20, 235, 237
Akers	27, 231
Albrecht	233
Allès-Jardel	22, 231
Andrews	26, 236
Arcouyeux-Deledalle	231
Argyle	34, 38, 231, 244
Asher1, 40, 44, 45, 46, 96, 100, 119, 120, 147, 165, 189, 220, 221, 231, 235, 244, 245, 248	
Ausubel	24, 231

B

Bagwell	100, 120, 220, 244
Ballion	72, 231
Bandura	33, 37, 231
Barber	238
Bardou	63, 68, 86, 231
Bariaud	14, 31, 74, 93, 231, 242, 246
Baron	157, 201, 231, 243
Barrera	31, 32, 231
Bates	241
Baudelot	54, 231
Baumrind	86, 231
Bautier 50, 55, 60, 63, 66, 68, 72, 75, 76, 81, 106, 115, 195, 225, 231, 234	
Beaumont	223, 232
Beauregard	31, 232
Beauvois	34, 244
Bee	22, 28, 36, 44, 113, 115, 128, 211, 232
Bégin	232
Béguin	40, 44, 98, 115, 185, 211, 233
Beillerot	63, 65, 232, 244
Bélanger	59, 237, 243
Belhandouz	57, 58, 232
Bénabou	35, 52, 232
Bentler	137, 232
Bernardin	213, 232
Berndt 7, 19, 21, 27, 30, 34, 37, 43, 45, 87, 94, 112, 113, 128, 219, 222, 224, 232, 237, 240, 242	
Bernier	22, 153, 209, 232
Bernstein	54, 55, 159, 214, 232
Bertrand	223, 232, 236
Best	48, 49, 57, 233
Bettschart	32, 233
Bidart	17, 19, 27, 112, 113, 233
Birch	97, 241
Blanchard	31, 65, 232, 233
Blanchard-Laville	63, 65, 232
Blancharville	244

Blanchet	38, 237
Blaya	59, 60, 233
Bloch	58, 79, 233, 234, 239
Blyth	17, 112, 233
Boivin 40, 44, 45, 96, 97, 98, 99, 100, 115, 120, 147, 165, 185, 220, 233, 234, 239, 249	
Bolognini	32, 94, 231, 233, 239
Born	62, 111, 233, 245
Bouchard	88, 89, 233, 249
Bouillet	65, 232
Boulerice	58, 59, 240
Bourcet	74, 231
Bourdieu	54, 153, 233
Bouthillier	237
Boutry	27, 97, 231
Bowen	223, 232
Boyd	22, 28, 36, 44, 113, 115, 128, 211, 232
Boyer	17, 18, 34, 233
Bragard	94, 233
Brami	14, 242
Branca-Rosoff	60, 231
Branje	22, 27, 113, 247
Brassard	58, 244
Brendgen	7, 234
Bressoux	83, 154, 233
Briancon	76, 77, 234
Broccolichi	108, 234
Brown	36, 104, 105, 234
Brownell	93, 98, 113, 120, 217, 238
Bryan	22, 105, 223, 227, 234, 245
Buchanan	25, 31, 234
Bukowski 7, 38, 40, 42, 44, 45, 96, 100, 115, 119, 147, 189, 211, 234, 244, 246	
Bush	241
Button	38, 234

C

Cairns	25, 84, 234, 242
Caldwell	92, 95, 98, 119, 120, 216, 217, 248
Callu	89, 128, 234
Capdevielle	64, 117, 234, 241
Capdevielle-Mougnibas	64, 117, 234, 241
Caplan	31, 234
Carney	41, 239
Carpenter	97, 244
Catheline	52, 234
Chan	43, 95, 234
Charlot 3, 24, 50, 51, 55, 57, 58, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 85, 88, 105, 106, 109, 115, 117, 118, 128, 131, 153, 155, 156, 195, 212, 213, 214, 218, 224, 225, 229, 234	
Chauveau	83, 84, 113, 234

Chauveau-Rogovas	234
Choquet	22, 38, 51, 128, 234
Chouinard	81, 95, 235, 246
Christakis	17, 235
Cicchelli-Pugeault	239
Claes	12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 44, 93, 99, 105, 106, 107, 112, 113, 119, 189, 218, 224, 235
Clasen	36, 234
Clements	238
Clot	117, 235
Cloutier	1, 20, 32, 33, 34, 40, 50, 112, 115, 153, 235, 236
Cochran	163, 235
Coie	38, 42, 44, 100, 115, 120, 165, 211, 221, 231, 235, 241
Coleman	20, 37, 115, 128, 235, 237
Colin	231, 234, 235, 237, 238, 241, 243, 244, 248
Constans	3, 74, 78, 80, 93, 129, 245
Cooper	86, 235
Coppotelli	42, 235
Cordier	61, 247
Coridian	17, 18, 34, 233
Corno	138, 248
Cortina	139, 235
Coslin	12, 13, 17, 18, 19, 21, 37, 39, 48, 51, 54, 55, 111, 113, 114, 128, 152, 159, 214, 235
Cosnefroy	154, 235
Costa-Lascoux	80, 118, 128, 131, 235
Cournoyer	59, 243
Courtinat	50, 71, 118, 142, 213, 235, 236
Cousin	82, 236
Crahay	154, 236
CRESAS	86, 236
Cronbach	139, 140, 141, 143, 146, 149, 150, 236
Crosby	26, 236
Cuisinier	246

D

Daneault	92, 95, 119, 236
de Léonardis	3, 50, 51, 64, 68, 94, 117, 159, 162, 214, 229, 241, 242, 246, 248
de Singly	112, 247
Deci	213, 246
Delaunay-Téterel	7, 236
Delcourt	61, 236
Deleau	110, 236
Deledalle	91, 214, 244
Delvaux	60, 236
Demir	97, 111, 236
Dépret	68, 74, 238
DeRosier	100, 236
Desbiens	43, 223, 236, 246
Deslandes	20, 86, 111, 153, 226, 231, 236
Desmet	245
Desmets	12, 111
Deutsch	17, 39, 236, 247
Deville	89, 153, 236
Dishion	26, 37, 97, 111, 236, 238, 245

Dodge	37, 42, 44, 101, 115, 211, 235, 238, 241
Doise	10, 34, 236, 244
Dolto	31, 237
Dolto-Tolitch	31, 237
Douvan	20, 21, 22, 230, 237
Dubar	9, 10, 237
Dubé	45, 237
Dubet	17, 37, 56, 103, 237
Duck	239
Duclos	21, 128, 219, 222, 237
Dumont	31, 38, 232, 237
Dunphy	20, 28, 209, 237
Dupont	39, 237
Durkheim	8, 9, 10, 237
Duru-Bellat	84, 87, 88, 89, 113, 119, 121, 153, 157, 214, 218, 223, 224, 229, 237

E

Eccles	37, 105, 106, 146, 218, 238
Edelbrock	40, 231
Edmond	40, 106, 107, 128, 237
Eicher	36, 234
Emond	22, 31, 90, 92, 93, 105, 119, 215, 217, 223, 227, 237
Endrizzi	7, 237
Engel	31, 237
Epstein	26, 113, 237
Erdley	97, 244
Establet	54, 231
Esterle	57, 60, 70, 117, 237
Esterle-Hedibel	60, 237

F

Fabes	239
Fallon	234
Fantuzzo	32, 237
Favreau	64, 234
Féchant	3, 74, 78, 80, 93, 117, 245
Fenouillet	76, 242
Ferrer	100, 242
Filisetti	68, 74, 238
Finn	61, 238
Fleury-Bahi	24, 91, 214, 231, 238, 244
Florin	32, 33, 238, 244
Ford	68, 238
Fortin	22, 31, 58, 59, 60, 61, 90, 92, 93, 96, 105, 217, 223, 227, 236, 237, 238, 242, 245
Franke	240
Franklin	31, 247
Fuligni	37, 106, 107, 146, 238
Furrer	92, 93, 100, 119, 215, 217, 238

G

Gagné	59, 243
-------	---------

Galand	62, 238
Galland	87, 121, 214, 238, 239
Gardair	91, 238, 244
Gerber	61, 238
Gerde	58, 233, 234, 239
Gifford-Smith	37, 93, 98, 113, 120, 168, 217, 238
Glasman	60, 238
Gorman	99, 247
Gottesdiener	246
Goupil	69, 73, 213, 238
Grant	233
Gray	163, 173, 241
Greenberger	20, 147, 226, 238
Grisay	82, 83, 84, 238
Guay	97, 98, 100, 120, 216, 217, 220, 239
Guichard	13, 239
Guignard	79, 117, 239
Guigue	61, 239

H

Haas	97, 111, 245
Halatsis	17, 235
Halverson	22, 248
Hamel	214, 239
Hamelin	237
Hanish	22, 239
Hansen	32, 240
Harris	100, 120, 220, 239
Hart	22, 244
Harter	75, 81, 94, 239
Hartup	7, 19, 27, 33, 40, 45, 92, 112, 113, 119, 239
Hawkins	43, 232
Hayden	60, 233
Hays	17, 27, 112, 239
Hazler	41, 239
Heinze	22, 239
Hemmick	233
Henderson	38, 231
Hermet	64, 241
Hernandez	141, 239
Herzog	239, 245
Hill	17, 112, 233
Hodges	41, 100, 120, 220, 239, 240
Holly	248
Hospel	62, 238
Hoyle	43, 232
Hoza	45, 96, 147, 234
Hugon	60, 240
Hunter	21, 24, 128, 219, 222, 240
Hurrelmann	31, 237
Hymel	40, 231, 240, 243

I

Igalens	137, 240
Isschnane	35, 240

J

Jackson	14, 31, 93, 242, 246
Janosz	58, 59, 60, 61, 83, 89, 152, 240
Jeantheau	83, 240
Jellab	64, 240
Jeoffrion	91, 244
Joly	59, 60, 61, 238, 242
Jordan	101, 241
Julien	237
Jurmand	89, 234

K

Kaiser	138, 240
Kalali	128, 240
Kauer-Tchicaloff	156, 245
Kavanagh	236
Keefe	27, 45, 87, 94, 112, 224, 232, 240
Kellerhals	86, 240
Kelley	86, 243
Kelly	32, 240
Kenny	157, 201, 231
Kiesner	29, 240
Kindelberger	22, 84, 153, 168, 209, 211, 240
Kinnear	163, 173, 241
Kramarz	52, 232
Kupersmidt	44, 100, 115, 120, 165, 211, 221, 235, 236
Kupersmith	241
Kusumakar	37, 104, 247

L

La Greca	22, 241
Lacroix	59, 241
Ladd	45, 95, 97, 119, 237, 241
Lafontaine	62, 128, 233
Lahire	57, 241
Laird	101, 241
Lamy	27, 112, 242
Langevin	58, 60, 241
Laporte	21, 128, 219, 222, 237
Laterrasse	52, 69, 70, 72, 109, 114, 241, 242, 246
Lautrey	86, 241
Le Bastard-Landrier	237
Le Blanc	60, 240
Le Breton	114, 214, 241
Leary	39, 242, 243
Lebea	237
Leclerc	20, 226, 236
Lecomte	101, 189, 220, 241
Ledingham	240
Ledoux	22, 38, 51, 234
Leidi	32, 233
Leigh	224, 245
Lemel	89, 153, 241
Lemonnier	215, 241

Leonard	239
Lepoutre	108, 241
Lescarret	86, 242
Lessard	59, 242
Leung	25, 234
Levesque	68, 74, 94, 116, 126, 141, 242
Leyrit	81, 242
Lieury	76, 242
Loarer	246
Lopez	22, 100, 221, 241, 242
Lorenzi-Cioldi	24, 214, 242
Louvet-Schmauss	159, 246
Lutte	13, 19, 22, 28, 30, 34, 36, 38, 44, 111, 153, 209, 224, 242

M

Maccoby	22, 92, 128, 242
MacDonald	39, 242
Mahoney	84, 242
Maillochon	23, 242
Maisonneuve	27, 112, 242
Malewska-peyre	242
Mallet	1, 7, 13, 14, 15, 19, 21, 22, 27, 89, 111, 112, 152, 153, 168, 209, 240, 242, 246
Malrieu	5, 7, 10, 11, 110, 118, 126, 243
Mannoni	92, 95, 101, 119, 243
Manz	32, 237
Marc	16, 243
Marcelli	89, 243
Marcotte	59, 60, 61, 80, 118, 238, 242, 243
Marsh	75, 243
Martin	92, 239, 242
Martinot	81, 243
Martuccelli	37, 56, 103, 237
Mason	97, 244
Mauger	21, 26, 82, 91, 103, 107, 119, 218, 219, 243
Maurelet	79, 117, 239
McCord	37, 238
McDermott	32, 237
McKay	99, 247
Mead	5, 8, 9, 10, 11, 12, 110, 116, 229, 243
Meeus	22, 27, 113, 247
Mercer	40, 243
Merle	50, 73, 78, 83, 134, 212, 243
Messervey	37, 104, 247
Michinov	22, 26, 87, 94, 153, 209, 217, 243
Mieyaa	22, 153, 209, 243
Miller	86, 243
Millet	21, 24, 25, 26, 81, 91, 103, 107, 119, 155, 214, 218, 219, 243
Mogenet	246
Mohammed	24, 103, 214, 243
Montandon	86, 92, 240, 244
Moreno	42, 244
Mosconi	22, 63, 65, 105, 152, 232, 244
Moscovici	34, 118, 224, 244
Mousseau	18, 247

Moyen	58, 177, 244
Mucchielli	24, 43, 103, 214, 243, 244
Mulliez	83, 240
Murat	83, 240

N

Nakamoto	99, 247
Nangle	97, 244
Ndobo	24, 82, 83, 84, 91, 214, 238, 244
Nelson	22, 244
Newcomb	42, 100, 120, 168, 220, 244
Newman	97, 244
Nicotra	29, 240
Nunez	32, 233
Nunnally	139, 244

O

Ochoa	100, 242
Ogbu	72, 244
Olaizola	100, 242
Olweus	41, 244
Osiek	92, 244
Oubrayrie	3, 63, 68, 69, 80, 81, 86, 229, 231, 239, 242, 244, 246
Oubrayrie-Roussel	3, 63, 68, 69, 80, 81, 86, 231, 239, 242, 244, 246

P

Pain	51, 59, 61, 225, 244
Paquette	40, 231
Paquin	95, 244, 246
Parent	95, 242, 244
Parker	1, 38, 40, 44, 45, 46, 96, 100, 113, 115, 119, 120, 147, 189, 211, 220, 244, 245, 246
Parkhurst	231
Pasquier	36, 102, 106, 109, 113, 118, 120, 155, 158, 160, 214, 245
Passeron	54, 233
Patterson	100, 236
Paulin	51, 245
Pearl	22, 105, 223, 227, 234, 245
Pelchat	69, 73, 213, 238
Pelham	75, 245
Pelissier	27, 113, 233
Pelletier	104, 105, 119, 218, 223, 224, 245
Peplau	39, 245, 248
Périer	70, 72, 80, 213, 245
Perlman	39, 245, 248
Perrenoud	67, 72, 81, 212, 245
Perry	41, 240
Péruisset-Fache	245
Peterson	224, 245
Pettit	101, 241

Peyre 8, 12, 32, 112, 245
 Phillips 248
 Piaget 8, 9, 10, 11, 110, 245
 Picard 16, 22, 31, 60, 90, 92, 93, 96, 105, 217, 223, 227, 237,
 238, 243
 Pierrehumbert 156, 245
 Piquée 73, 78, 134, 212, 237, 243
 Plancherel 32, 156, 233, 245
 Poncelet 62, 245
 Potvin 20, 58, 59, 60, 61, 226, 236, 238, 241, 242, 245
 Poulin 29, 40, 97, 111, 114, 233, 240, 245
 Pourtois 12, 111, 129, 131, 159, 245
 Prêteur 3, 50, 51, 64, 68, 69, 71, 74, 75, 78, 80, 81, 90, 93,
 94, 110, 116, 117, 118, 128, 129, 131, 138, 142, 159, 162,
 212, 213, 231, 233, 234, 235, 236, 239, 241, 242, 245,
 246, 248
 Prost 52, 232

R

Raynaud 26, 30, 246
 Rayou 24, 246
 Rice 138, 240
 Rivière 57, 246
 Robinson 22, 244
 Rocher 154, 235
 Rochex 50, 55, 63, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79,
 82, 85, 106, 115, 118, 155, 156, 195, 212, 214, 225, 231,
 234, 246
 Rodriguez-Tomé 1, 14, 31, 93, 112, 113, 229, 242, 246
 Rook 39, 246
 Rosenberg 75, 246
 Rosenthal 93, 111, 113, 119, 246
 Ross 21, 128, 219, 222, 237
 Rossignol 24, 246
 Rousseau 86, 231
 Roussel 137, 240
 Roussy 43, 246
 Rouyer 22, 110, 153, 209, 243
 Roy 95, 119, 246
 Royer 59, 60, 61, 92, 95, 119, 223, 232, 236, 238, 242
 Rubin 38, 40, 43, 44, 100, 115, 189, 211, 240, 246
 Ruckdeschel 233
 Rutter 96, 248
 Ryan 213, 246

S

Safont-Mottay 3, 69, 74, 80, 86, 116, 212, 231, 242, 244, 246
 Sand 15, 16, 34, 89, 93, 113, 119, 215, 217, 224, 246
 Santor 37, 104, 105, 119, 147, 218, 247
 Sari 35, 240
 Sartre 106, 247
 Schneider 22, 97, 231, 240
 Schoenbach 75, 246
 Schooler 75, 246
 Schunk 81, 247

Schwartz 99, 120, 247
 Selfhout 22, 27, 114, 247
 Selman 40, 247
 Sherif 25, 31, 247
 Skinner 92, 93, 100, 119, 215, 217, 238
 Smetana 14, 247
 Soberman 236
 Sroufe 32, 248
 St-Amant 88, 233
 Stewart 248
 Streeter 31, 247
 Suchaut 237
 Sutherland 27, 247
 Swann 75, 245

T

Tanon 61, 239, 247
 Tap 8, 12, 242, 243
 Terrail 52, 60, 70, 231, 247
 Tesch 22, 247
 Thiel 17, 112, 233
 Thill 68, 247
 Thin 21, 24, 25, 26, 81, 91, 103, 107, 119, 155, 214, 218, 219,
 243
 Thomson 248
 Tisseron 28, 210, 247
 Toro 22, 239
 Tremblay 38, 237, 240
 Tutiaux-Guillon 18, 247

U

Urberg 22, 97, 111, 236, 239

V

Vaillancourt 40, 243
 Vallerand 68, 247
 Van Zanten 24, 52, 81, 88, 90, 103, 105, 119, 155, 214, 218,
 247
 Vaux 31, 248
 Vergne 60, 248
 Vial 129, 131, 246
 Viau 68, 76, 248
 Villatte 90, 248
 Vitaro 7, 40, 233, 234
 Voelkl 69, 248
 Vrignaud 27, 242, 244, 246
 Vulbeau 89, 234
 Vygotsky 10, 110, 248
 Vygotsky 110

W

Waldrop 22, 248

Wallon 5, 1, 9, 10, 11, 110, 229, 248
Waters 32, 248
Wehlage 96, 248
Weiss 39, 248
Wentzel 68, 74, 92, 95, 96, 98, 100, 119, 120, 165, 215, 216,
217, 220, 221, 232, 238, 239, 248
Wiener 100, 120, 220, 239
Williams 40, 231, 248

X

Xu 138, 248

Y

Yeung 75, 243
Young 38, 248
Youniss 21, 24, 92, 128, 219, 222, 240, 248

Z

Zanone 156, 245
Zaouche-Gaudron 242
Zay 60, 248

– Définitions des principales notions –

Amitié : Claes (2003) définit l'amitié comme une relation réciproque entre deux personnes, organisant et nourrissant la vie quotidienne, et lui donnant du sens. Depuis quelques années, plusieurs facteurs (d'ordre personnels, socio-biographiques et contextuels) ont participé à l'évolution de cette définition.

Compétences sociales : Elles représentent les « capacités de mettre à profit les ressources personnelles et environnementales nécessaires à l'atteinte des objectifs désirés dans les situations interpersonnelles » (Waters & Sroufe, 1983, cités par Cloutier, 1996, 205). Elles se manifestent par la capacité à entrer dans un groupe de pairs et d'y d'interagir de façon adaptée, d'y réaliser des compromis, *etc.*

Décrochage scolaire : Le concept de décrochage scolaire est un concept complexe, multidimensionnel et aux contours souvent flous et mal définis. Il peut en effet désigner autant une finalité en ciblant les sortants du système scolaire qu'un processus complexe qui s'inscrit dans une temporalité. Il s'agit également d'un processus plus ou moins long pour lequel il est difficile de signifier explicitement son point de départ et d'achèvement.

Démobilisation scolaire : Elle désigne « un diagnostic en amont autour d'un phénomène de refus, de résistance passive de la part des élèves, qui peut parfois être interprété comme un symptôme préliminaire au décrochage » (Guignard et Maurelet, 2000, 163). Elle est interne et enracinée dans l'histoire personnelle du sujet.

Echec scolaire : L'échec peut se définir généralement comme un écart entre élèves, cursus, établissements; ce sont des différences de positions évaluées en termes de notes, d'années de retard, de place dans le cursus scolaire et d'acquisition de connaissances. En y intégrant la question la question du sens, Charlot (1997) recentre la définition de l'échec scolaire sur l'enfant en tant que sujet.

Isolement social : Il s'agit d'un sentiment personnel, une réponse individuelle à une insatisfaction du sujet par rapport à ses relations sociales. Il peut émerger de la difficulté d'établir des liens de proximité avec autrui ou bien faire référence à une réaction d'inhibition se traduisant par un repli silencieux, une mise à l'écart.

Mobilisation scolaire : La mobilisation scolaire peut se définir comme un processus qui se réfère explicitement au concept de mobiles, qui rend compte du rapport subjectif de l'élève à l'école et du sens qu'il attribue aux activités et à ses expériences scolaires (Rochex, 1995). Il s'agit également d'un processus qui met l'accent sur l'implication active du sujet : il mobilise ses ressources pour réaliser des tâches qui ont du sens et de la valeur pour lui (Charlot, 1997).

Motivation scolaire : La motivation désigne l'ensemble des forces et des motifs qui incite l'individu à agir de telle ou telle manière. Les facteurs comportementaux (stimulus) sont donc présentés comme des indicateurs de cette motivation (réponse).

Pressions sociales : La pression des pairs s'insère dans une structure hiérarchique, qui repose sur une influence sociale exercée sur un individu par d'autres afin d'obtenir de cette personne à ce qu'elle agisse ou croit de manière similaire. Les pressions sociales peuvent être positives ou négatives.

Rapport à l'école : Le rapport à l'école est une « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Le rapport à l'école concerne donc le rapport aux autres élèves, aux professeurs, le rapport aux différentes situations qui peut exister au sein de l'établissement mais aussi au rapport à l'école en tant que telle (le lieu).

Recherche de conformité : La conformité est une situation que le sujet va rechercher lorsque la peur de se faire rejeter est plus forte que le respect des différentes formes d'autorité. Elle s'oppose à l'initiative relationnelle qui fait référence à la *capacité* à savoir clairement ce que l'on veut, ce que l'on pense, à dire ou à demander pour soi (différenciation et autonomie).

Socialisation : Elle fait référence à la construction d'une identité sociale dans et par l'interaction ou la communication avec les autres : l'individu se construit en tant qu'être social et construit son identité au contact d'autrui (Mead, 1963).

Sociométrie : La sociométrie étudie les interactions sociales dans une dynamique de groupe. Elle permet, à partir d'une méthode quantitative (calculs de choix et de rejets), d'analyser plusieurs structures sociales des groupes telles que les dyades et les triades (approche structurale), mais aussi d'identifier le statut social des élèves (approche positionnelle).

Soutien social perçu : Le soutien social fait référence à l'appréciation singulière du sujet quant à la qualité de ces relations. Il permet d'appréhender le sentiment et la satisfaction de l'adolescent à l'égard de l'offre de solidarité, de disponibilité, de confiance, de partage et d'intimité.

Valeur accordée à l'école : La notion de « valeur accordée à l'école » renvoie au fait, pour un sujet, de reconnaître le rôle de l'école comme important dans la réalisation de ses objectifs (de Léonardis, Prêteur & Levesque, 2006). L'élève se fixe des buts (scolaires ou sociaux) : c'est en fonction de ces intérêts et de ces buts hiérarchisés qu'il va évaluer ses actes et ses résultats. La valeur est ainsi de l'ordre de l'aspiration, du désir, de la représentation, elle renvoie à un idéal vers lequel on souhaiterait tendre.

– Index des tableaux –

Tableau 1 Description de la population globale.....	130
Tableau 2 Répartition des élèves au sein des collèges de la région Midi-Pyrénées	133
Tableau 3 Consistance interne de la première sous-échelle du questionnaire après validation : mobilisation/démobilisation scolaire.....	141
Tableau 4 Les indices d'ajustement de l'échelle.....	141
Tableau 5 Consistance interne de l'échelle de « sentiment de proximité/distance vis-à-vis de la scolarité » après validation	144
Tableau 6 Les indices d'ajustement de l'échelle.....	146
Tableau 7 Consistance interne de la troisième sous-échelle du questionnaire après validation	149
Tableau 8 Les indices d'ajustement de l'échelle.....	150
Tableau 9 Statistiques descriptives relatives aux modes de relations aux pairs	161
Tableau 10 Mode de relations aux pairs évoqués par l'échantillon	162
Tableau 11 Répartition des statuts sociaux selon les modes de relations aux pairs.....	168
Tableau 12 Statut social des adolescents.....	169
Tableau 13 Statistiques descriptives des scores de valeurs accordées à l'école	170
Tableau 14 Répartition des élèves selon la valeur accordée à l'école.....	171
Tableau 15 Résultats descriptifs relatifs à la mobilisation scolaire des élèves.....	172
Tableau 16 Mobilisation/démobilisation scolaire de notre échantillon d'étude.....	173
Tableau 17 Répartition des sujets selon leur mobilisation scolaire.....	178
Tableau 18 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur l'attention et l'implication en classe.....	180
Tableau 19 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur l'auto-évaluation du niveau scolaire.....	181
Tableau 20 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur la persévérance dans les activités cognitives	182
Tableau 21 Analyses de régression des sous-dimensions de la VI sur l'intérêt pour le travail personnel et la réussite.....	182
Tableau 22 Comparaison des scores moyens de représentations du mode de relations aux pairs en fonction du statut des sujets	184
Tableau 23 Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe en fonction du profil (soumis, rejetés, négligés, populaires) des adolescents.....	186
Tableau 24 Comparaison des scores moyens de la réussite/échec scolaire en fonction du profil (populaires, rejetés, soumis, négligés) des adolescents.....	186
Tableau 25 Comparaison des scores moyens de l'attention et l'implication en classe en fonction du profil (populaires, rejetés, soumis, négligés) des adolescents.....	187
Tableau 26 Comparaison des scores moyens de l'intérêt pour le travail personnel et la réussite en fonction du profil (populaires, rejetés, soumis, négligés) des adolescents.....	187
Tableau 27 Profils pairs * profils mobilisation scolaire	188
Tableau 28 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les dimensions futures de l'école.....	192
Tableau 29 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les dimensions épistémiques de l'école.....	192
Tableau 30 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les dimensions sociales de l'école.....	193
Tableau 31 Régression linéaire multiple entre le mode de relation aux pairs et la valeur accordée à l'école tournée vers les enjeux instrumentaux de l'école	194

<i>Tableau 32 Comparaison des scores moyens de valeur accordée à l'école en fonction du statut social des adolescents</i>	<i>196</i>
<i>Tableau 33 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et l'attention et l'implication en classe</i>	<i>198</i>
<i>Tableau 34 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et la réussite/échec scolaire</i>	<i>199</i>
<i>Tableau 35 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et la persévérance dans la tâche ...</i>	<i>199</i>
<i>Tableau 36 Régression linéaire multiple entre la valeur accordée à l'école et l'intérêt de l'élève pour le travail personnel et la réussite</i>	<i>201</i>
<i>Tableau 37 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur l'attention et l'implication, médiatisée par la valeur accordée à l'école</i>	<i>204</i>
<i>Tableau 38 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur la réussite/échec scolaire, médiatisée par la valeur accordée à l'école.....</i>	<i>205</i>
<i>Tableau 39 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur la persévérance de l'élève dans la tâche, médiatisée par la valeur accordée à l'école.....</i>	<i>207</i>
<i>Tableau 40 Régressions multiples relatives à l'influence du mode de relations aux pairs sur l'investissement de l'élève dans son travail personnel, médiatisée par la valeur accordée à l'école</i>	<i>208</i>

– Index des figures –

Figure 1 : Modélisation de notre hypothèse générale et de nos hypothèses opérationnelles.....	124
Figure 2 : Représentation schématique des trois étapes de validation du questionnaire.....	136
Figure 3 : Comparaison des classes d'affectation des sujets selon le sexe des adolescents.....	167
Figure 4 : Les effets des formes de relations aux pairs et de leur qualité sur la (dé)mobilisation scolaire.....	183
Figure 5 : Comparaison du statut social des sujets selon le profil relatif à la mobilisation scolaire.....	189
Figure 6 : Influences de la qualité des relations entre pairs sur la valeur accordée à l'école.....	195
Figure 7 : Influence de la valeur accordée à l'école sur la mobilisation/démobilisation de l'élève.....	201
Figure 8 : Liens de médiation à tester selon la méthode de Baron et Kenny (1986).....	202
Figure 9 : Effet médiateur de la valeur accordée à l'école.....	209