
L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation

*Influence of tenth graders' personal school experiences on their achievement and
curriculum choices*

Séverine Le Bastard-Landrier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/368>

DOI : 10.4000/osp.368

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2005

Pagination : 143-164

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Séverine Le Bastard-Landrier, « L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/2 | 2005, mis en ligne le 15 septembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/368> ; DOI : 10.4000/osp.368

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation

Influence of tenth graders' personal school experiences on their achievement and curriculum choices

Séverine Le Bastard-Landrier

Introduction

- 1 Tout au long de leur scolarité, les élèves vivent et se forgent une véritable expérience scolaire qui participe à travers ses différentes dimensions à la construction de leur identité. Cette expérience est plurielle puisque leur vécu personnel est différent selon leur niveau scolaire, leur origine sociale, leur établissement, la composition sociale et scolaire du public d'élèves qu'ils fréquentent, leur classe, leur(s) enseignant(s), leur groupe de pairs, et de manière plus spécifique au lycée, selon les filières ou les options qu'ils ont choisies...
- 2 Cet article a pour objet l'étude de l'effet de deux dimensions de l'expérience scolaire des lycéens, à savoir la perception qu'ils ont de leur propre niveau scolaire en français et mathématiques, et le rapport qu'ils entretiennent à l'égard de ces disciplines sur leurs résultats scolaires ainsi que sur la formulation de leurs vœux d'orientation.

De l'expérience subjective à la réussite scolaire...

- 3 Selon Dubet (1994), le concept d'expérience scolaire d'un sujet se structure autour de trois logiques d'action : l'intégration du sujet au sein d'un groupe, la stratégie face au marché que constitue l'ensemble des choix et des filières, et la subjectivation adolescente. C'est ce dernier point qui retiendra plus particulièrement notre attention : « *Tout acteur*

est défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un sujet... La subjectivation suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome » (Dubet & Martucelli, 1998, p.175). Les auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle la subjectivation participe de l'expérience scolaire pour les meilleurs élèves, développant une aptitude à mettre à distance les jugements de l'institution ; or, ce serait l'inverse pour les élèves en échec, puisqu'ils n'ont pas d'estime subjective indépendante des jugements scolaires (Dubet & Martucelli, 1998).

- 4 L'expérience subjective des élèves a fait l'objet d'une abondante littérature dans le domaine de la psychologie, à travers des notions telles que l'estime de soi, l'estime de soi scolaire, l'auto-évaluation ou encore le rapport au savoir. Les psychologues ont notamment cherché à mettre en évidence et à expliquer les liens existant entre ces différentes dimensions de l'expérience scolaire « subjective » et le niveau académique atteint par les élèves.
- 5 Par exemple, une littérature anglo-saxonne très abondante documente la question, ancienne à présent, de l'estime de soi, puisqu'en 1989, Kitano (cité par Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995) recense 6 500 articles comportant le terme « self-esteem ». Les conceptions sont variées (psychanalytique, psycho-sociale...) et l'estime de soi est souvent considérée comme un synonyme de la perception de soi ou de l'auto-évaluation de soi.
- 6 En effet, pour porter un regard sur soi, il faut que l'individu acquiert une image de soi, c'est-à-dire qu'il ait une connaissance de ses caractéristiques personnelles. L'estime de soi suppose alors un processus évaluatif : dans ce sens la définition retenue par Morval & Morval (1971) considère que « l'estime de soi est la valeur qu'un individu attribue à sa propre personne ». Plus précisément, Lawrence (1988) définit ce concept comme étant l'évaluation de la divergence entre l'image de soi et le soi idéal ; c'est-à-dire la différence entre ce que l'individu pense être et ce qu'il souhaiterait être.
- 7 La valeur que l'on se donne se construit dans le temps à partir d'un processus dynamique qui évolue en fonction des marques de reconnaissance émanant de la sphère familiale, sociale et scolaire. « *L'être humain a ceci de particulier qu'il construit sa propre valeur à partir de la valeur que l'autre lui accorde* » (Langlois, 2002).
- 8 Bien que la plupart des définitions fassent référence à une estime de soi globale se composant d'éléments cognitifs et affectifs, ce processus se décline en une multitude d'estimes de soi relatives à des domaines circonscrits avec plus ou moins de précision qui peuvent être d'ordre scolaire, physique, sportive, sociale... D'ailleurs, même une estime de soi spécifique peut varier d'un domaine à un autre : par exemple, l'estime de soi scolaire peut être très différente selon les disciplines puisqu'un élève s'estimant bon en français peut aussi penser être faible en mathématiques (Pierrehumbert, 1992). Dans les domaines académiques, l'estime de soi serait composée de trois éléments : l'intérêt envers le domaine, l'impression d'avoir des facilités ou des difficultés et le sentiment de compétence (Chapman & Tunmer, 1995).
- 9 De nombreux travaux ont mis en évidence la corrélation positive qui lie l'estime de soi à la réussite scolaire (Meyer, 1987 ; Muller, Gullung & Bocci, 1988 ; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicalopp & Plancherel, 1988) puis, l'estime de soi scolaire et le niveau de réussite académique des élèves (Rosenberg *et al.*, 1995, Van Damme & Mertens, 2000). Précisons à ce titre que la question du sens de la causalité entre réussite académique et estime de soi scolaire a donné lieu à de nombreuses spéculations : la réussite académique des élèves

est-elle favorisée par le fait qu'ils aient une estime de soi scolaire élevée (Purkey, 1970 ; Scheirer & Krant, 1979, cités par Muller *et al.*, 1988) ? Ou est-ce que les élèves ont une bonne estime de soi scolaire à partir du moment où ils ont de bons résultats scolaires (Calsyn & Kenny, 1977, cités par Muller *et al.*, 1988) ? Finalement, les travaux les plus récents concluent à une relation réciproque entre estime de soi scolaire et réussite académique (Rosenberg *et al.*, 1995 ; Van Damme & Mertens, 2000).

- 10 Dans la recherche présentée, l'estime de soi scolaire est abordée par le biais de l'auto-évaluation des élèves de seconde, à savoir le sentiment global de valeur scolaire que s'attribue l'adolescent. Pour Allal (1993), il s'agit d'une réflexion métacognitive¹, une prise de conscience qui amène l'élève à réfléchir sur ses connaissances, enclenche des auto-régulations et le conduit à transformer son action.
- 11 Cette estimation par l'élève dépend bien entendu de ses caractéristiques individuelles, mais aussi du contexte dans lequel l'élève est scolarisé, ce qui comprend par exemple les pratiques d'évaluation des enseignants (Crooks, 1988 ; Galand & Grégoire, 2000, Bressoux & Pansu, 2003), ou encore les caractéristiques des pairs : en 1966, Coleman soulignait déjà que si les performances des jeunes issus des minorités ethniques sont plus élevées dans les écoles déségréguées, ils ont une estime de soi plus faible puisqu'ils sont amenés à se comparer avec des élèves de niveau scolaire supérieur au leur. Plus récemment, Pierrehumbert *et al.*, (1988) présentent un résultat allant dans le même sens, en montrant que les enfants scolarisés dans des structures d'enseignement spécialisé ont une plus grande estime de soi que les élèves des classes ordinaires. Toutefois, si ces élèves sont insérés dans le circuit scolaire normal, ils sont amenés à établir des comparaisons avec leurs pairs, et donc à avoir une image de soi dévalorisée. D'après Monteil & Huguët (2001), l'impact de ce phénomène de comparaison sociale dépend non seulement du niveau scolaire des élèves, mais aussi du fait que la comparaison s'établisse en situation de visibilité ou d'anonymat : une comparaison en situation de visibilité agit comme un renforçateur pour les bons élèves alors qu'une comparaison en situation d'anonymat est plus favorable pour les élèves faibles. La comparaison sociale est alors susceptible de produire des effets extrêmement puissants par sédimentation tout au long de la scolarité des élèves (Monteil & Huguët, 2001).
- 12 L'évolution des travaux relatifs à l'auto-évaluation lui attribue un rôle déterminant dans la régulation et l'évolution du système enseignement-apprentissage (Campanale, 1997). En effet, la prise de distance impliquée par l'auto-évaluation constitue une fonction essentielle de l'apprentissage (Berbaum, 1993) qui se répercute sur l'apprenant en termes d'attitudes, de choix ou de traitement des informations. Ainsi, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la perception que les élèves ont de leur niveau scolaire va tendre à influencer leurs résultats scolaires ainsi que les vœux d'orientation qu'ils formulent en cours d'année.
- 13 Une seconde dimension de l'expérience scolaire des élèves se situe dans le rapport qu'ils entretiennent au savoir. En France, deux équipes de recherche travaillent sur cette question : l'équipe du C.R.E.F.² de Paris X pilotée par Jacky Beillerot et Nicole Mosconi à partir d'une approche clinique et socio-clinique et l'équipe E.S.C.O.L.³ coordonnée par Bernard Charlot développant une approche sociologique.
- 14 La première a pour objectif d'étudier le sujet singulier dans la dynamique de ses apprentissages tant d'un point de vue psychique qu'en fonction de sa situation institutionnelle, sociale et socio-sexuée. Elle passe par une interrogation psychanalytique sur le désir de savoir et ses remaniements, c'est-à-dire par la première constitution du

rapport au savoir chez le sujet qui est inséparable de l'élaboration de sa personnalité psycho-familiale (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996, 2000 ; Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville & Mosconi, 1989). Certains de ces travaux s'intéressent également aux processus par lesquels ce rapport au savoir initial évolue dans l'espace scolaire en étant confronté à des savoirs disciplinaires et à la relation pédagogique (Blanchard-Laville, 1997).

- 15 La seconde, développée par Charlot (1997), s'inscrit dans un courant de recherche micro-sociologique qui tente de comprendre la réussite ou l'échec scolaire, comme étant le résultat des expériences d'individus, qui ont leur propre histoire personnelle, leur subjectivité, et ceci toujours dans la relation au savoir. Le rapport au savoir peut alors être défini comme un rapport à l'acte d'apprendre, aux savoirs et à des situations d'apprentissage : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère, ce qui est susceptible de favoriser ou au contraire de gêner l'appropriation des savoirs. Il peut se décrire sur deux registres non exclusifs l'un de l'autre : le registre épistémique et le registre identitaire. Le premier se définit en référence à ce que sont pour l'individu l'acte d'apprendre et le fait de savoir : qu'est-ce qu'apprendre ? Comment apprend-on ? Quel but vise-t-on ? Il pose la question du sens que les élèves attribuent aux objets d'apprentissages et aux situations scolaires. Les psychologues utilisent plutôt le terme de « croyances épistémiques ». Le second correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres (Charlot, 1997).
- 16 Si l'on peut regretter que les travaux de Charlot ne mettent pas en évidence de relation statistique entre rapport au savoir et réussite scolaire, ils contribuent avec ceux de Rochex (1995) à une meilleure compréhension des processus cognitifs et subjectifs par lesquels s'élaborent les apprentissages scolaires en analysant l'expérience scolaire d'adolescents de milieux populaires scolarisés dans des établissements d'enseignement secondaire difficiles, dont les niveaux de réussite sont d'une grande diversité. Dans ce sens, les travaux de Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989) montrent que les enfants rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont souvent du mal à saisir les finalités de l'écrit, ou n'ont pas intégré l'idée que lire c'est comprendre un écrit... autrement dit, ces derniers n'ont pas un rapport épistémique à l'écrit qui leur permet d'entrer dans cet apprentissage.
- 17 En effet, selon Baffrey-Dumont (1999), les « croyances épistémiques » peuvent faire obstacle ou faciliter la façon dont l'individu va acquérir de nouvelles connaissances, des compétences et la manière dont il va répondre à son environnement éducatif, ceci par l'intermédiaire de processus de contrôle tels que la métacognition et l'auto-régulation : par exemple, « moins les étudiants croient que l'apprentissage est rapide, que la connaissance est simple... meilleure est la moyenne de leurs résultats » (Schommer, 1993, cité par Baffrey-Dumont, 1999). On peut alors émettre l'hypothèse selon laquelle la perception que les élèves ont de leur rapport au savoir va tendre à influencer leurs résultats scolaires ainsi que les vœux d'orientation qu'ils ont formulés.

...Pour des élèves en seconde de détermination

- 18 Les résultats présentés sont issus d'une thèse en sciences de l'éducation (Le Bastard-Landrier, 2002) ayant pour objet les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves

en classe de seconde. Les données analysées sont issues d'un échantillon composé de 32 lycées d'enseignement général et technologique répartis dans les académies de Dijon (27) et de Versailles (5) qui se distinguent fortement selon leur environnement socio-économique⁴. En moyenne 3 à 4 classes représentatives de chacun des établissements ont été intégrées au dispositif d'enquête, soit, 2 750 élèves de seconde. Malgré des différences sensibles de répartition entre les filles et les garçons dans les lycées selon qu'ils proposent plutôt des filières d'enseignement général ou technologique, l'échantillon comprend 55,5 % de filles. Les données ont été rassemblées au cours du second semestre de l'année 1999-2000 par le biais de questionnaires⁵ dans lesquels les élèves ont été amenés à faire part de leurs vœux d'orientation, à se prononcer sur la perception qu'ils ont de leur niveau scolaire, ou encore du rapport qu'ils entretiennent à l'égard des disciplines. L'ensemble de ces informations étant basé sur les déclarations des élèves, il conviendra de garder à l'esprit l'éventualité d'un phénomène de « désirabilité sociale », c'est-à-dire d'un besoin de projeter une image favorable de soi à autrui.

- 19 Bien qu'il soit désormais admis que les notes attribuées par les enseignants sont entachées de nombreux biais (effet d'attente, effet d'ordre de correction, différents niveaux d'exigence selon le contexte de scolarisation...) et ne permettent pas d'estimer objectivement le niveau de performances académiques des élèves (Bonniol, 1965 ; Bonniol, Caverni & Noizet, 1972), c'est à partir de ces notes que les élèves sont jugés par leurs enseignants et leur famille comme étant plus ou moins bons, et que les conseils de classe décident de les orienter dans différentes filières à l'issue de la classe de seconde. C'est pourquoi, les moyennes trimestrielles en français et mathématiques, ainsi que les décisions d'orientation ont été recueillies à la fin de l'année scolaire au niveau du service de la scolarité des établissements (moyennes des 3 trimestres). Pour faciliter la lisibilité des résultats et la comparaison avec d'autres travaux, les notes ont été standardisées autour d'une moyenne de 100 et d'un écart type de 15. Ce faisant, la distribution des notes est réétalonnée sans que le classement des élèves ne soit modifié.

Encart 1

La composition sociale de l'échantillon est plutôt de tonalité « moyenne » avec une proportion assez importante d'élèves dont les parents sont employés : 29 % d'entre eux déclarent avoir un père employé, 16 % un père cadre supérieur, 17 % un père exerçant une profession intermédiaire ; environ un quart des jeunes prétendent que leur père a une autre activité professionnelle. 69 % des mères de famille sont actives : elles sont majoritairement employées (36 %), exercent une profession intermédiaire (19 %) et sont dans une moindre mesure cadres supérieurs (6 %). Pour ce qui est des caractéristiques scolaires des élèves, la majorité d'entre eux est « à l'heure » (60 %) ce qui correspond à la moyenne nationale, 36 % sont en retard et 4 % ont une année d'avance. Plus précisément, 16 % des jeunes déclarent avoir redoublé la classe de seconde, 15 % prétendent avoir redoublé au collège et 4 % à l'école élémentaire.

- 20 Au cours de l'administration des questionnaires, il est frappant de constater à quel point la question relative à l'auto-évaluation⁶ est difficile pour les élèves qui ne sont pas habitués à porter un jugement de valeur sur leur propre niveau scolaire, puisqu'ils ont toujours été évalués par les autres, que ce soit par leurs enseignants, ou par leur entourage proche qui leur envoie un reflet de leur valeur scolaire.

Un niveau scolaire estimé comme étant moyen par les élèves

- 21 **En grande majorité, les élèves de l'échantillon pensent avoir un niveau scolaire moyen-faible et moyen-fort.** C'est en mathématiques, qu'ils sont les plus nombreux à s'estimer faibles (25 %) et forts (7,6 %) ; en revanche, il est plutôt rare que les élèves se déclarent forts en français (2,9 %) (*tableau 1*).

Tableau 1/Table 1

| NIVEAU SCOLAIRE | FRANÇAIS | MATHÉMATIQUES |
|-----------------|----------|---------------|
| Faible | 13,5 | 25,0 |
| Moyen-faible | 48,8 | 34,2 |
| Moyen-fort | 35,0 | 33,2 |
| Fort | 02,9 | 07,6 |
| Total | 100 | 100 |
| Effectif | 2 742 | 2 741 |

Lecture : en français, 35 % des élèves déclarent avoir un niveau « moyen-fort ».

Auto-évaluation par les élèves de leur niveau scolaire (%)
Students' academic self-evaluation (%)

- 22 En classe de seconde, les élèves s'investissent dans les différentes disciplines en fonction de la filière à laquelle ils veulent accéder l'année suivante, puis en fonction des coefficients aux épreuves du baccalauréat (Barrère, 1997 ; Dubet, 1991). C'est pourquoi, les lycéens ont été conduits à s'exprimer sur leur rapport au savoir, à travers la perception qu'ils ont du français et des mathématiques. Ont été abordés, l'appréciation des disciplines, de l'enseignant, la compréhension des leçons et des exercices, les devoirs à la maison, les contrôles de connaissance ainsi que l'utilité des enseignements considérés⁷ (*tableau 2*).

Une plus grande confiance en français qu'en mathématiques

- 23 Les réponses des lycéens sont relativement proches entre les deux disciplines : ils semblent apprécier autant le français que les mathématiques, ils comprennent aussi bien les exercices et font facilement leurs devoirs à la maison dans les deux matières. Toutefois, les élèves se sentent légèrement plus confiants en français : ils sont plus sûrs d'eux lors des contrôles, comprennent plus souvent les leçons et pensent plus souvent que le français leur sera utile. Ils semblent également porter un regard plus positif à l'égard de leur enseignant de français⁸.

Tableau 2/Table 2

| (%) | FRANÇAIS | MATHÉMATIQUES |
|---|----------|---------------|
| Vous aimez cette matière | 65,2 | 66,5 |
| Vous appréciez l'enseignant | 75,7 | 67,5 |
| Vous êtes sûr(e) de vous lors des contrôles | 38,7 | 27,8 |
| Vous comprenez en général les exercices à faire | 77,7 | 72,2 |
| Vous comprenez en général les leçons | 87,0 | 77,8 |
| Vous faites facilement les devoirs à la maison | 58,9 | 57,9 |
| Vous avez une méthode travail efficace | 47,6 | 46,9 |
| Vous pensez que cette matière vous sera utile plus tard | 80,0 | 71,5 |
| Effectifs | 2 653 | 2 643 |

Lecture : 65,2 % des élèves déclarent aimer le français.

Appréciation du français et des mathématiques par les élèves
Students' attitude towards French and Mathematics

Impact des représentations des lycéens

- 24 Les représentations des élèves sont-elles susceptibles d'exercer une influence sur leurs résultats scolaires de fin d'année ?

Encart 2

Les différences de niveau scolaire entre les élèves résultent d'une combinaison de facteurs individuels liés aux conditions plus ou moins favorables dans lesquelles s'est déroulée leur enfance (profession des parents, taille de la fratrie...), de facteurs caractérisant la scolarité antérieure de l'élève (acquis scolaires, redoublement), de facteurs d'ordre psychologiques, et d'autres relatifs au contexte dans lequel ils sont scolarisés.

Certaines variables révélant des écarts de performances entre les élèves n'étant pas toujours indépendantes entre elles d'un point de vue statistique, il convient de recourir à l'estimation de modèles d'analyse multivariée. Ces derniers permettent de prendre en compte les effets de composition et les effets d'interaction entre variables en dégageant l'effet net de chacune d'entre elles, c'est-à-dire dépourvu des relations avec les autres variables. La modélisation multivariée permet alors de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

Par ailleurs, les acquisitions se construisant selon un procédé cumulatif dans le temps, la modélisation permet de prendre en compte l'aspect temporel des progressions scolaires et de raisonner à niveau initial donné. Enfin, si le niveau scolaire des élèves est appréhendé par une variable linéaire, on peut utiliser un modèle de régression par les moindres carrés ordinaires pour en analyser la variance.

Les modèles suivants vont alors analyser la variance des moyennes du troisième trimestre des élèves en français et en mathématiques (variables dépendantes) à partir de leur niveau initial (moyennes du premier trimestre) et de leurs caractéristiques individuelles (variables indépendantes). Rappelons que ces notes ont été standardisées autour d'une moyenne de 100 et d'un écart type de 15. Ensuite, les variables relatives à l'expérience subjective des élèves, telles que la perception que les élèves ont de leur niveau scolaire et du rapport qu'ils entretiennent aux disciplines sont intégrées aux analyses. Leur effet est alors estimé pour des élèves de niveau initial et de caractéristiques données.

Modèles 1 :

Moyenne 3^e trimestre = f (moyenne 1^{er} trimestre ; genre, profession du père, parcours scolaire).

Modèles 2 :

Moyenne 3^e trimestre = f (moyenne 1^{er} trimestre ; genre, profession du père, parcours scolaire ; auto-évaluation).

Modèles 3 :

Moyenne 3^e trimestre = f (moyenne 1^{er} trimestre ; genre, profession du père, parcours scolaire ; auto-évaluation ; rapport aux disciplines).

- 25 Le tableau 3 page suivante présente les modèles de régression par les moindres carrés ordinaires estimés pour analyser l'influence des variables relatives à l'expérience subjective des élèves sur la variance de leurs résultats scolaires de fin d'année. Les modèles 1 expliquent la variance de ces résultats en fonction des caractéristiques socio-démographiques et du niveau initial des élèves (variables de contrôle). Ils sont présentés de façon à introduire les modèles 2 et 3 dans lesquels les variables relatives à l'expérience scolaire sont intégrées. Les modèles 1 mettent en évidence, à niveau initial donné, les moindres performances des filles en mathématiques par rapport à celles des garçons (- 1,2 points significatifs à .01), l'influence de l'origine sociale des élèves et de leur parcours scolaire sur leurs résultats de fin d'année (*tableau 3*) : les élèves dont le père est ouvrier, inactif ou de profession inconnue présentent de moins bons résultats au troisième trimestre que les autres en français comme en mathématiques⁹. Concernant les parcours scolaires, à niveau initial donné, ce sont les élèves ayant redoublé au cours du collège qui présentent les moyennes trimestrielles les plus faibles en fin d'année (- 5,63

points en français et -3,97 points en mathématiques, significatifs à .01) par rapport à ceux qui sont « à l'heure » ou en avance.

Tableau 3/Table 3

| VARIABLES | MODÈLES 1 | | | | MODÈLES 2 | | | | MODÈLES 3 | | | | |
|--|----------------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|
| | FRANÇAIS | | MATH. | | FRANÇAIS | | MATH. | | FRANÇAIS | | MATH. | | |
| Référence | Actif | Coef. | Sign. | Coef. | Sign. | Coef. | Sign. | Coef. | Sign. | Coef. | Sign. | Coef. | Sign. |
| Moyenne 1 ^{er} trimestre | | 0,51 | *** | 0,71 | *** | 0,38 | *** | 0,50 | *** | 0,37 | *** | 0,46 | *** |
| Garçon | Fille | 0,91 | * | -1,20 | *** | 2,73 | *** | 0,32 | N.S. | 2,5 | *** | 0,66 | * |
| Profession du père de famille | | | | | | | | | | | | | |
| | Cadre sup. | 2,70 | *** | 3,44 | *** | 1,61 | ** | 2,88 | *** | 1,65 | ** | 2,76 | *** |
| | Agriculteur | 4,40 | *** | 3,66 | *** | 3,20 | *** | 2,96 | *** | 2,95 | *** | 2,6 | *** |
| Ouvrier, Profession inconnue ou inactif | Prof. Interim. | 2,24 | *** | 2,48 | *** | 1,74 | ** | 2,19 | *** | 1,68 | ** | 2,15 | *** |
| | Employé | 1,67 | ** | 1,40 | *** | 1,75 | *** | 1,56 | *** | 1,55 | *** | 1,47 | *** |
| | Artisan-ouv. | 1,63 | * | 0,42 | N.S. | 1,26 | N.S. | 0,27 | N.S. | 1,00 | N.S. | 0,07 | N.S. |
| À l'heure ou en avance | Réb. seconde | -1,64 | ** | -2,53 | *** | -1,66 | *** | -2,24 | *** | -1,31 | ** | -1,95 | *** |
| | Réb. collège | -5,63 | *** | -3,97 | *** | -4,44 | *** | -3,73 | *** | -4,94 | *** | -4,16 | *** |
| | Réb. primaire | -2,96 | ** | -1,17 | N.S. | -1,46 | N.S. | -0,61 | N.S. | -1,69 | N.S. | -1,32 | N.S. |
| Auto-évaluation en français | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | 3,22 | *** | 0,51 | ** | 2,55 | *** | 1,30 | *** |
| Auto-évaluation en math. | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | 4,75 | *** | 5,48 | *** | 3,75 | *** | 3,43 | *** |
| Appréciation français | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 0,57 | *** | -0,38 | *** |
| Appréciation math. | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | 0,86 | *** | 1,38 | *** |
| Constante | | | | | | | | | | | | | |
| | | 47,9 | *** | 28,1 | *** | 41,7 | *** | 35,6 | *** | 39,9 | *** | 37,2 | *** |
| R ² (%) | | 33,4 | | 38,2 | | 42,3 | | 64,2 | | 43,8 | | 66,5 | |

N.S. : non significatif, * : significatif au seuil de 10 %, ** : significatif au seuil de 5 %, *** : significatif au seuil de 1 %.
R² : pourcentage de variance expliquée de la variable dépendante, ici, la moyenne du troisième trimestre en français et mathématiques par les variables indépendantes. Cette valeur donne une indication du pouvoir explicatif du modèle. Par exemple, en français, les caractéristiques sociales et scolaires des élèves (modèle 1) expliquent 33,4 % de la variance des moyennes du troisième trimestre.
La constante permet de calculer la moyenne obtenue au 3^e trimestre pour l'élève de référence. Elle correspond à la valeur de b dans la relation : $y = ax + b$ (y : variable dépendante, x : variable indépendante, a : le coefficient de régression qui correspond à la pente de la droite d'ajustement).
Lecture Modèle 1 en français : « Toutes choses égales par ailleurs », les filles obtiennent au troisième trimestre une moyenne de 0,91 point supérieure de celle des garçons.

Analyse des résultats scolaires de fin d'année des élèves
Study of students' academic achievement

Estime de soi et réussite scolaire

- 26 Les variables relatives à la représentation que les jeunes ont de leur niveau scolaire ont ensuite été intégrées aux modèles 1. Elles contribuent à augmenter sensiblement le pourcentage de variance expliquée des moyennes finales (+ 9 % en français et + 6 % en mathématiques)¹⁰, ce qui souligne le poids de leur influence sur les résultats scolaires des élèves. Les coefficients révèlent **qu'à niveau initial et caractéristiques individuelles données, plus les élèves s'estiment performants en français comme en mathématiques, meilleurs sont leurs résultats en fin d'année.**
- 27 Plus précisément, un point de plus en termes d'auto-évaluation, c'est-à-dire, le fait pour un élève donné de se considérer comme étant moyen-faible plutôt que faible, (moyen-fort plutôt que moyen-faible, ou fort plutôt que moyen-fort), accroît sa note finale de 3,22 points (significatif à .01) en français et de 5,48 points (significatif à .01) en mathématiques. Ainsi, à caractéristiques individuelles et niveau initial identiques, entre un élève qui pense être faible et un élève qui s'estime fort, l'écart observé en fin d'année s'élève à 9,66 points en français et à 16,44 points en mathématiques, ce qui est considérable¹¹. Ce résultat va dans le sens des travaux de Martinot (2001, p. 486) pour lequel « à compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire est aussi important que ce que l'on peut faire ». Il peut être interprété à partir des travaux de Bourcet (1994) qui montre que l'estime de soi est un bon prédicteur du type de stratégie utilisée par l'enfant : une estime de soi élevée est associée à des comportements plus adaptés et plus positifs tels que la confiance en soi, l'anticipation positive de l'avenir, la confrontation active à la difficulté...
- 28 Il est également intéressant de souligner que l'estimation que les élèves font de leur valeur scolaire dans une discipline donnée influence également leurs résultats dans la

seconde : plus l'élève pense être bon en mathématiques, meilleurs sont ses résultats en français (+ 4,75 points significatifs à .01) et dans une moindre mesure, plus l'élève s'estime bon en français, meilleurs sont ses résultats en mathématiques (+ 0,51 points significatifs à .05). Bien que les auto-évaluations soient liées, les différences de coefficient observées¹² interrogent : l'estime de soi scolaire en mathématiques serait-elle grandement déterminante de l'estime de soi scolaire globale ?

- 29 Un élément intéressant à noter se situe au niveau du coefficient relatif au genre des élèves : si l'on constate que dans le modèle 1, à caractéristiques individuelles et niveau initial donné, les filles sont désavantagées par rapport aux garçons en mathématiques (- 1,2 points en fin d'année significatif à .01), dans le modèle 2 intégrant les variables d'auto-évaluation, on n'observe plus de différence significative entre eux dans cette discipline. Autrement dit, si les filles s'estimaient de la même façon que les garçons en mathématiques, leurs résultats en fin d'année ne seraient pas significativement différents. **Elles ont donc en moyenne une perception plus négative de leur niveau scolaire dans cette discipline** (les données vont dans ce sens puisque dans un échantillon composé de 55 % de filles, elles représentent 65 % des élèves qui ont tendance à se sous-estimer en mathématiques). Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour interpréter ce résultat : cette dévalorisation en mathématiques par les filles est susceptible d'engendrer des attitudes dysfonctionnelles, telles qu'une anticipation négative de la difficulté, une baisse de motivation et d'investissement dans le travail scolaire (Bariaud & Bourcet, 1998 ; Bourcet, 1994). Une autre piste explicative peut se trouver dans le fait qu'un manque de confiance en soi est susceptible de provoquer, à investissement égal, l'utilisation de stratégies moins efficaces dans la résolution des problèmes (Bariaud & Bourcet, 1998 ; Bourcet, 1994).

Appréciation de la discipline et réussite scolaire

- 30 Les variables relatives au rapport à la discipline en français et en mathématiques ont ensuite été intégrées aux modèles 2. Bien qu'elles contribuent très faiblement à l'analyse de la variance des résultats scolaires de fin d'année¹³ (gain de pourcentage de variance expliquée de 1,5 % en français et de 2,3 % en mathématiques), les coefficients associés à ces dimensions sont significatifs, leur impact ne doit donc pas être négligé. À niveau initial et caractéristiques individuelles donnés, chaque point supplémentaire au score de rapport au français engendre un gain de 0,57 points de plus en fin d'année dans cette discipline (significatif à .01). En mathématiques, l'effet est plus fort puisqu'un point de plus se répercute par un bénéfice de 1,38 points au troisième trimestre dans cette discipline (significatif à .01). Cela signifie que pour deux élèves de caractéristiques et de niveau initial identiques, le fait de ne pas du tout apprécier une discipline (score de 0) ou son contraire (score de 8) va se répercuter par une différence de 4,56 points en fin d'année en français et de 11,04 points en mathématiques.
- 31 Comme précédemment, on peut souligner que l'effet des variables de rapport au savoir est significatif dans les deux disciplines de manière simultanée : si le fait d'apprécier les mathématiques exerce une influence positive sur les résultats de fin d'année en français (+ 0,86 points significatifs à .01), le fait d'apprécier le français a un impact négatif sur les résultats du troisième trimestre en mathématiques (- 0,38 points significatifs à .01). Résultat qui rejoint le constat que nous avons fait sur la prédominance de l'estime de soi

en mathématiques : il serait alors préférable de s'estimer bon et de valoriser cette discipline pour réussir en français comme en mathématiques.

- 32 Mis à part ce cas divergent, trois pistes explicatives peuvent être avancées pour interpréter l'influence favorable du rapport au savoir sur les résultats scolaires. En premier lieu, il semblerait que les élèves faibles ne soient en mesure d'évoquer les apprentissages qu'en référence à la situation dans laquelle ils les ont acquis. À l'inverse, les bons élèves sont capables de prendre leur distance par rapport au contexte d'exercice, de faire preuve d'une plus grande capacité d'objectivation, de transférer les notions apprises à d'autres domaines d'apprentissage et de faire le parallèle avec d'autres situations qu'ils ont rencontrées (Dubet & Martuccelli, 1998 ; Rochex, 1995).
- 33 Le second processus de différenciation entre les bons élèves et ceux qui rencontrent des difficultés, tient au lien de dépendance qui existe entre l'apprenant et l'enseignant, et plus largement entre l'apprenant et le savoir. Ainsi, les élèves « faibles » estiment que leur réussite dépend de leur capacité à écouter l'enseignant et à réaliser les exercices demandés. Par contre, les bons élèves écoutent la leçon, non l'enseignant, et considèrent qu'il faut d'abord avoir compris et réfléchi pour réaliser un exercice. Alors que les premiers sont relativement dépendants de l'enseignant et de ses consignes, les seconds se montrent plus autonomes vis-à-vis de lui et plus interrogatifs sur les contenus de savoirs (Rochex, 1995).
- 34 Enfin, le dernier processus porte sur les croyances épistémiques, c'est-à-dire sur le sens et la valeur attribués au savoir. Les élèves en difficulté auraient tendance à concevoir l'école dans une perspective nettement plus utilitariste que celle des élèves de bon niveau. Leur scolarité n'aurait de sens que dans la mesure où les apprentissages permettent d'accéder à « un bon métier ». Tout l'enjeu consistant à passer l'obstacle des examens « pour aller le plus loin ». Si les bons élèves restent conscients des conséquences de leur scolarité sur leur insertion professionnelle future, ils apprécient cependant l'école souvent plus pour ce qu'ils y apprennent. Leurs choix scolaires ou leurs projets professionnels se forment d'ailleurs davantage à partir de leurs préférences et goûts pour une discipline que pour son utilité immédiate (Rochex, 1995).
- 35 Pour en revenir aux différences observées selon le genre des élèves, le modèle 2 montre que si les filles s'estiment d'un niveau égal à celui des garçons en mathématiques, on n'observe plus de différence significative en termes de résultats scolaires entre eux. En intégrant les variables relatives à l'appréciation des disciplines, le modèle 3 va plus loin : pour un même niveau initial, si les filles s'auto-évaluent et apprécient les mathématiques de la même manière que les garçons, en fin d'année, elles obtiennent des résultats scolaires significativement supérieurs dans cette discipline que leurs pairs (+ 0,66 points significatifs à .10).
- 36 Or, dans cette discipline, en moyenne, les filles voient leurs résultats diminuer au cours de l'année par rapport aux garçons (- 1,2 points significatifs à .01). Cela conduit alors à émettre l'hypothèse selon laquelle, **les filles ont de moins bons résultats en fin d'année que leurs pairs dans cette matière, parce qu'elles ont une moins bonne opinion de leur niveau scolaire en mathématiques qu'eux et, parce qu'elles apprécient moins cette discipline** (sur une échelle de 0 à 8, elles ont en moyenne un score inférieur de 0,7 points par rapport aux garçons, t de Student significatif à .01). Les pistes explicatives pouvant être avancées sont celles de Bariaud & Bourcet (1998) énoncées précédemment.

- 37 Toutefois, les données ne permettant pas de distinguer ce qui relève du niveau de performances des élèves et du système de notation des enseignants dans les moyennes trimestrielles, il n'est pas possible de vérifier si i) les représentations positives des élèves induisent chez eux une motivation, ou des attitudes de travail qui les amènent à réaliser davantage de progressions scolaires, ou si ii) les représentations positives des élèves les conduisent à bien exercer leur métier d'élève, à adopter un comportement en classe conforme aux attentes des enseignants qui inconsciemment seraient plus indulgents dans leur système de notation.
- 38 Toutefois, même si les données ne permettent pas de savoir dans quelle mesure les moyennes trimestrielles reflètent la valeur scolaire réelle de l'élève, il faut souligner que c'est bien à partir de ces notes que les conseils de classe vont décider d'orienter les élèves dans la filière demandée, dans une autre filière, de les faire redoubler ou encore de les réorienter.
- 39 L'expérience subjective des lycéens influençant significativement leurs résultats scolaires (qui dépendent en partie des enseignants du fait de la notation), il est probable qu'elle détermine largement leurs vœux d'orientation (qui dépendent en partie des élèves et de leur famille). La dernière partie de cet article va donc être consacrée aux vœux d'orientation émis par les élèves : dans quelle mesure sont-ils ou non influencés par la représentation de leur niveau scolaire et du rapport qu'ils entretiennent à l'égard des disciplines ?

Impact des représentations sur les vœux d'orientation

- 40 À la fin du second trimestre, les élèves scolarisés en seconde sont invités à formuler leurs intentions d'orientation. Ils sont alors amenés à émettre deux vœux, un premier choix et le cas échéant un second choix. Dans l'analyse qui va suivre, seul le premier choix déclaré par les élèves dans le questionnaire¹⁴ a été pris en considération.
- 41 Un tiers des élèves a demandé une orientation en première scientifique (S), 22 % en première économique et sociale (E.S.), 13,9 % en première sciences et techniques du tertiaire (S.T.T.), 10 % en première littéraire (L) et 8,2 % en première sciences et techniques industrielles (S.T.I.). Les autres demandent soit à redoubler, soit à être orientés en B.E.P.¹⁵ L'engouement pour la première scientifique s'explique largement par l'ampleur des débouchés offerts par cette filière.
- 42 Les analyses suivantes vont estimer à présent la probabilité qu'a un élève de choisir telle ou telle orientation en fonction de son niveau scolaire, de ses caractéristiques individuelles et des différentes dimensions de l'expérience subjectives abordées dans ce travail (tableau 4).

Encart 3

Partant de l'hypothèse qu'en France, le choix des filières est fortement hiérarchisé (1re S > 1re E.S. > 1re L > 1re S.T.I. > 1re S.T.T.) en fonction du niveau de performances scolaires des élèves (Duru, Jarousse & Solaux, 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999), il est préférable d'utiliser un modèle d'analyse séquentiel : il estime la probabilité de demander une filière scientifique sur l'ensemble de la population ; l'explication de la demande pour une première économique ne porte ensuite que sur la population qui a renoncé à une orientation en filière scientifique ; enfin, l'explication du choix d'une filière littéraire plutôt qu'une filière technique ne concernera que la sous-population qui s'est d'elle-même détournée de ces deux premiers choix d'orientation. Le tableau 4 ci-après présente les coefficients attachés à chaque variable dans le calcul de probabilité.

- 43 Les modèles logistiques confirment le caractère élitiste de la filière scientifique : le fait d'être issu d'une famille favorisée influence positivement, à résultats scolaires comparables, le vœu d'orientation de l'élève en faveur de la première S. Ceci rejoint de nombreuses enquêtes qui montrent, en outre, que la polarisation des enfants de cadres sur cette filière est loin de s'expliquer par leur seul niveau scolaire, en moyenne meilleur (Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997 ; Jarousse & Labopin, 1999). Les filles semblent moins portées à envisager un cursus en sciences, confirmant ainsi, leurs représentations « masculines » des professions scientifiques et leur propension moins forte à entreprendre des études qui ne paraissent pas conformes à l'anticipation de leur vie future (Duru-Bellat, 1990 ; Jarousse & Labopin, 1999 ; Marro, 1992). **En effet, à caractéristiques individuelles données et niveau scolaire identique, une fille a en moyenne 15 %¹⁶ de chances en moins qu'un garçon de demander l'orientation scientifique.** En ce qui concerne les variables scolaires, avoir un bon niveau général, et ne pas avoir connu de redoublement dans sa scolarité antérieure joue positivement sur le choix de cette discipline : chaque point supplémentaire de moyenne en mathématiques augmente la probabilité de demander la première S de 2,34 %, par contre une année de retard fait chuter cette probabilité de 21,5 %.

Tableau 4/ Table 4

| | | SCIENTIFIQUE (N = 2 429) | | ÉCONOMIQUE ¹⁷ (N = 1 616) | | LITTÉRAIRE ¹⁸ (N = 1 075) | |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------|-------|---|-------|---|-------|
| Var. référence | Var. active | Coef. | Sign. | Coef. | Sign. | Coef. | Sign. |
| Garçon | Fille | - 0,67 | *** | 0,42 | *** | 1,56 | *** |
| Autre prof. | Père cadre sup. | 0,41 | *** | 0,16 | N.S. | 0,35 | N.S. |
| Redoublement | | - 0,98 | *** | - 0,38 | *** | - 0,54 | *** |
| Auto-évaluation Math. | | 0,50 | *** | 0,11 | N.S. | - 0,01 | N.S. |
| Auto-évaluation Français | | - 0,06 | N.S. | - 0,05 | N.S. | 0,58 | *** |

| | | | | | | |
|-------------------------------|--------|-----|--------|-----|--------|------|
| Appréciation Math. | 0,47 | *** | 0,11 | *** | - 0,26 | *** |
| Appréciation Français | - 0,22 | *** | 0,07 | ** | 0,44 | *** |
| Moyenne trim. 1 et 2 Math. | 0,11 | *** | 0,13 | *** | 0,06 | N.S. |
| Moyenne trim. 1 et 2 Français | 0,23 | *** | 0,15 | *** | 0,17 | *** |
| Constante | - 6,17 | *** | - 4,52 | *** | - 7,38 | *** |
| D de Somers | 0,77 | | 0,43 | | 0,75 | |

N.S. : non significatif, * : significatif au seuil de 10 %, ** : significatif au seuil de 5 %, *** : significatif au seuil de 1 %.

L'effet marginal d'une variable donnée dépend à la fois du coefficient estimé a_j [(Coef. dans le tableau mesurant la pente de la relation x (variable indépendante) sur y (variable dépendante)] et du niveau de probabilité p (la probabilité moyenne de la variable expliquée y). L'effet marginal est estimé au point de probabilité moyen en multipliant le coefficient a_j par $p(1-p)$ et s'exprime en pourcentage.

Lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », les filles ont une probabilité significativement plus faible que les garçons de demander une orientation en 1^{re} S. Plus précisément, elles ont 15 % de chances en moins que leurs pairs d'envisager cette filière ($- 0,67 \times 0,223 = - 0,15$) avec $p(1-p) = 0,223$ (valeurs non diffusées dans le tableau pour en faciliter la lecture).

Le D de Somers estime la qualité globale du modèle. Il mesure l'association entre la probabilité prédite et la valeur des variables explicatives. Cette association est d'autant plus forte que le D de Somers est proche de 1.

La constante permet de calculer la probabilité pour l'individu de référence.

Régression logistique sur les vœux d'orientation

Probability to choose an academic stream

- 44 Des analyses complémentaires ont mis en évidence que le fait d'avoir redoublé la classe de seconde semble particulièrement défavorable : **moins 31 % de chances en moyenne de demander une orientation scientifique. Ainsi, le choix visant à demander un redoublement en seconde pour s'assurer une orientation en première S l'année suivante n'est pas des plus stratégique.** On peut noter, toutefois, l'influence plutôt faible de la moyenne trimestrielle en mathématiques au niveau de la formulation des vœux au regard de l'impact très lourd du redoublement ou du sexe de l'élève, comme si, au fond, quel que soit le niveau scolaire de l'élève en mathématiques, ce sont ses caractéristiques individuelles et l'ampleur des débouchés (non prise en compte dans les modèles) qui pré-déterminent ses choix.
- 45 Par ailleurs, les lycéens qui s'estiment « bons » en mathématiques et qui apprécient cette discipline ont davantage de chances de demander la première scientifique : par exemple, un élève qui se considère comme étant « moyen-fort » en mathématiques a en moyenne 11 % de chances en plus de demander l'orientation scientifique qu'un autre s'estimant « moyen-faible ». De même sur une échelle de 8 points relative au rapport à la discipline, chaque point supplémentaire accroît la probabilité de demander la première S de 10,4 % : **plus les lycéens se sentent confiants et apprécient les mathématiques, plus ils auront tendance à demander cette orientation.** Il est cependant intéressant de souligner que le fait d'apprécier le français affecte de manière négative la probabilité d'envisager une première scientifique (- 5 %) même s'il a été observé, par ailleurs, **qu'une bonne performance en français était également associée à cette orientation scientifique, comme si, l'important était d'être persuadé que l'on n'est pas littéraire (tableau 4).** Cela rejoint le constat dressé précédemment selon lequel le fait pour un élève

d'entretenir un rapport positif au français engendre de moindres performances en mathématiques. Il serait donc de mauvais ton pour un « scientifique » d'apprécier les enseignements littéraires !

- 46 Lorsque les jeunes n'optent pas pour une orientation en première scientifique, ils espèrent de préférence pouvoir entrer en première économique et sociale. Il convient donc de retirer de l'échantillon ceux qui ont formulé un vœu pour une première scientifique pour étudier les variables qui influencent le choix des élèves restants (ceux ayant renoncé à une première scientifique) entre un cursus en économie plutôt qu'en lettres ou dans les filières technologiques. Les coefficients de la régression attestent de phénomènes identiques à ceux donnés dans le choix de la première scientifique. Même si leur impact est relativement faible, de bons résultats scolaires en mathématiques et en français continuent à influencer les préférences des lycéens pour cette voie, ce qui souligne la hiérarchie existante entre les différentes filières. Le fait d'avoir redoublé a encore un effet moyen négatif (- 8 %). Toutefois, des analyses complémentaires montrent que les élèves ayant redoublé la classe de seconde ont, quant à eux, davantage de chances de demander cette orientation (+ 5 %). Et, à la différence de la population précédente, même si les coefficients sont relativement faibles, c'est l'image positive du français comme des mathématiques qui influence le choix de cette filière : du fait de ses enseignements plus diversifiés, la première E.S. s'adresse plutôt à un public de généralistes, c'est-à-dire à des élèves qui ne rejettent ni les enseignements littéraires, ni les disciplines scientifiques. Par ailleurs, la perception que les jeunes ont de leur niveau dans les deux disciplines n'a plus d'effet sur la probabilité de demander cette orientation. En effet, la filière E.S. s'adressant à des élèves de niveau scolaire plutôt moyen (dans l'ensemble des disciplines), ils ont tendance à s'auto-évaluer de la même façon, ce qui ne permet pas de dégager de tendance significative sur le plan statistique. Par ailleurs, les filles ont une probabilité moyenne nettement supérieure à celle des garçons de demander cette orientation (plus 10 %) qui correspond davantage à leurs aspirations. Enfin, l'origine sociale n'a plus d'effet significatif.
- 47 Pour les élèves qui ont renoncé à entrer en première scientifique ou en première économique et sociale, les déterminants du choix pour une orientation en première littéraire plutôt qu'en première technologique repose essentiellement sur des facteurs scolaires, si ce n'est que les filles optent majoritairement pour la voie littéraire : elles ont en effet, 28 % de chances en plus que les garçons de demander cette orientation. Les jeunes accusant un retard scolaire ont, comme dans les cas précédents, moins tendance à envisager la première littéraire que les autres (le fait d'avoir redoublé la classe de seconde n'est pas significatif)¹⁹.
- 48 Plus leur niveau scolaire en français est élevé, plus les élèves formulent de vœux d'orientation en faveur des classes littéraires, et ce naturellement, d'autant plus qu'ils s'estiment forts, qu'ils aiment le français et pas les mathématiques. D'ailleurs, les résultats scolaires et l'auto-évaluation en mathématiques n'interviennent absolument pas dans la probabilité de demander une orientation en première L. Autrement dit, si un rapport à la discipline favorable au français diminue de manière significative la probabilité d'un élève donné d'envisager une première S, un rapport à la discipline favorable aux mathématiques a le même effet sur la probabilité d'un élève donné d'envisager une première L. Cette dimension de l'expérience scolaire des élèves agit donc de manière relativement stable et cohérente sur la détermination de leurs choix d'orientation en classe de seconde.

Conclusion

- 49 Si un certain nombre de travaux qualitatifs ont grandement contribué à la compréhension du rapport au savoir, ils n'ont pas mis en évidence la relation qui lie l'expérience des élèves à leur réussite scolaire (Charlot, 1997 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995). C'est ce qui a fait l'objet de cet article qui a montré que la perception que les élèves ont de leur niveau scolaire ainsi que le rapport qu'ils entretiennent à l'égard des disciplines influencent de manière significative, au sens statistique du terme, leurs résultats scolaires ainsi que la formulation de leurs vœux d'orientation.
- 50 Toutefois certaines remarques relatives à la mesure des dimensions constitutives de l'expérience subjective des élèves méritent d'être soulignées : l'auto-évaluation scolaire est délibérément mesurée à partir d'une échelle à quatre modalités de réponse, de façon à contraindre les élèves, qui sont tentés spontanément de se situer dans la moyenne, de se positionner soit comme étant plutôt faible ou plutôt fort. Par contre, cela ne permet pas de nuancer davantage l'estimation qu'ils font de leur niveau. Par ailleurs la variable relative au rapport à la discipline n'appréhende pas ce concept dans sa globalité et seules certaines dimensions sont prises en compte dans la construction du score. Notre objectif n'étant pas de décrire le rapport au savoir de manière exhaustive mais plutôt de voir si une partie de ses éléments constitutifs influence les résultats scolaires et la formulation des vœux d'orientation.
- 51 Les résultats obtenus invitent les équipes éducatives à mener une véritable réflexion sur leurs pratiques quotidiennes à partir de l'expérience subjective des élèves. Nous avons constaté que l'estime de soi scolaire influence fortement les résultats scolaires des élèves et la littérature précise que cette relation de causalité est réciproque. Les élèves rencontrant des difficultés se trouvent alors enfermés dans un cercle vicieux dont il est difficile de sortir. Quelles sont les pistes proposées par la recherche pour aider ces élèves à sortir de cette spirale ?
- 52 Les travaux précurseurs de Rosenthal & Jacobson (1968), ayant mis en évidence l'effet « Pygmalion », encouragent les enseignants à maintenir un niveau d'exigence élevé avec de fortes attentes. On sait par ailleurs que les enseignants ayant en charge des classes de niveau scolaire faible ont tendance à adapter leurs exigences au niveau de leurs élèves. Par conséquent, ces derniers réalisent de moindres performances par rapport à ceux qui fréquentent des classes dont le niveau est hétérogène ou élevé (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Le défi pour l'enseignant serait alors de créer des situations de réussite ou d'assouplir son niveau d'exigence en fonction des difficultés des élèves pour augmenter la fréquence des réussites et améliorer leur estime de soi, sans porter atteinte au niveau d'attente qui demeure élevé. Cet assouplissement devant être considéré comme une étape dont l'objectif est de motiver l'élève et lui permettre d'aborder de nouvelles notions avec un minimum d'estime de soi.
- 53 Une seconde piste pour les enseignants est relative au jugement scolaire : les travaux de Bressoux & Pansu (2003) soulignent qu'à niveau initial donné, plus le jugement scolaire est favorable, plus l'élève a une perception positive de sa compétence scolaire. À noter que cet effet va au-delà du sentiment de compétence scolaire : lorsque le jugement est favorable, l'élève a également davantage tendance à se sentir à l'aise dans ses relations aux autres et à se percevoir comme quelqu'un qui se conduit bien. Ce constat n'est pas

anodin dans la mesure où nous avons constaté que l'estime de soi scolaire influence de manière significative les résultats scolaires. Il invite alors les enseignants à la plus grande prudence dans leur tâche quotidienne d'évaluation qui ne touche pas seulement l'élève mais sa personne en tant que telle.

- 54 Par ailleurs, la relation éducative étant empreinte d'affect, le rôle de l'enseignant demeure très stratégique : à lui de créer une ambiance sécurisante dans laquelle l'élève peut se sentir valorisé, en ayant recours par exemple aux louanges (Brophy, 1981), ou dans laquelle les erreurs sont considérées comme étant indispensables à tout apprentissage ; à lui de porter attention à l'individualité de chacun des élèves et d'adapter ses interventions. Ce qui va dans le sens des mesures gouvernementales récentes encourageant les enseignants à développer de nouvelles compétences relationnelles dans le cadre des dispositifs tels que l'aide individualisée en seconde.
- 55 Enfin, les tendances dégagées sur la formulation de leurs vœux d'orientation incitent les équipes éducatives à aider les lycéens et lycéennes à améliorer leur rapport aux disciplines et à développer une image positive d'eux-mêmes, de façon à élaborer un projet d'études en adéquation avec leurs résultats scolaires et leurs ambitions. Ce qui interroge les pratiques d'évaluation héritées d'un système de sélection qui cristallise la hiérarchie des filières.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1993). Régulations méta-cognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P., *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Baffrey-Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage. In *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contexte*, Depover, C. & Noël, B. (Éd.), Bruxelles : De Boeck Université.
- Bariaud, F., Bourcet, C. (1998). *L'estime de soi à l'adolescence*. In Bolognini, M. & Prêteur, Y. (Éd.), *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : P.U.F.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000). *Formes et formations 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.
- Berbaum, J. (1993) Le développement de la capacité d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.
- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17, 3, 151-176.

- Bonniol, J.-J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de psychologie*, 8, 181-188.
- Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P., Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.
- Bourcet, C. (1994). Évaluation de soi, climat familial et adaptation scolaire à l'adolescence. Thèse pour le Doctorat en psychologie de l'Université de Tours.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : P.U.F.
- Brophy, J. E. (1981). Teacher Praise : A Functional Analysis. *Review of educational research*, 51 (1), 5-32.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation des pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (1), 2-24.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's self concepts : An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire*, 68, 7-28.
- Coleman J. S., Campbemm E., Hobson C., McPartland J., Mood A., Weinfield F., York R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., Martucelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, 169-187.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26, 4, 459-482.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collègues : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38, 759-790.
- Galand, B., Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 3, 431-452.
- Jarousse, J.-P., Labopin, M.-A. (1999). Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, 3, 475-496.
- Langlois, A. (2002). Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre. *Nouvelle revue de l'A.I.S.*, 18.

- Lauwrence, D. (1988). *Enhancing Self Esteem in the Classroom*. London : Paul Chapman Publishing.
- Le Bastard-Landrier, S. (2002). *Les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves en classe de seconde*. Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Bourgogne.
- Marro, C. (1992). *Garçons et filles face à la science*. Thèse pour le doctorat de Psychologie de l'Université de Paris V.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 3, 483-502.
- Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen. *Bulletin de psychologie*, 382, 933-939.
- Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : P.U.G.
- Morval, M. & Morval, J. (1971). À propos du concept d'estime de soi et de ses possibilités de mesure. *Bulletin de psychologie*, 295, tome XXV, 2-4, 145-150.
- Muller, J.-L., Gullung, P., Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire : une méta-analyse. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 17, 1, 53-69.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école, échec de l'école*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicalopp, C., Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, 384, 333-345.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : P.U.F.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem : different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 60, 141-157.
- Rosenthal, R. A., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Van Damme, J. & Mertens, W. (2000). Academic self-concept and academic achievement : cause and effect. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 24-28 April 2000, New Orléans, Louisiana*.

NOTES

1. Prise de distance nécessitant souvent l'intervention d'autrui qui conduit à s'interroger : Qu'est-ce que je sais ? Qu'est-ce que je sais faire ? Comment je m'y prends ? Qu'est-ce que je peux modifier ?
2. C.R.E.F. : Centre de Recherches Éducation et Formation.
3. E.S.C.O.L. : Éducation, Socialisation, Collectivités Locales.
4. Géographie de l'École, n° 7, 2000.
5. Les questionnaires ont été administrés dans les classes par une personne formée à cet effet, les élèves étant bien sûr informés de la confidentialité de leurs réponses vis-à-vis du personnel de l'établissement.
6. « Pensez-vous avoir un niveau scolaire en Français : Faible, Moyen-faible, Moyen-fort, Fort ? » « Pensez-vous avoir un niveau scolaire en Mathématiques : Faible, Moyen-faible, Moyen-fort, Fort ? ».
7. « Que pensez vous du français ? » : Vous aimez cette matière Vrai Faux Vous appréciez l'enseignant Vrai Faux

8. Un indicateur d'appréciation de la discipline a été construit sur la base de la somme des réponses (vrai = 1 ; faux = 0) aux huit affirmations proposées dans le questionnaire. Cet indicateur donne une image du rapport plus ou moins favorable qu'entretient un élève avec le français et les mathématiques. La moyenne de ce score est légèrement plus élevée en français (5,1) qu'en mathématiques (4,6). Les variations inter-individuelles sont relativement importantes (écart type de 2,1 en mathématiques et de 2 en français), puisque dans presque toutes les classes, on rencontre des élèves qui ont le score minimal et maximal.
9. Sauf pour les enfants d'artisan commerçant.
10. R^2 du modèle 2 - R^2 du modèle 1. Par exemple en français : $42,3 - 33,4 = 8,9\%$ de variance expliquée des résultats scolaires de fin d'année par la variable d'auto-évaluation.
11. Rappelons que les distributions de notes ont été standardisées autour d'une moyenne de 100 et d'un écart type de 15.
12. Effet nettement plus fort de l'auto-évaluation en mathématiques sur les résultats en français (+ 4,75) que celui de l'auto-évaluation en français sur les résultats en mathématiques (+ 0,51).
13. Quand elles sont liées entre elles, ce qui est le cas entre l'auto-évaluation et le rapport aux disciplines, l'impact des variables dépendantes varie en fonction de l'ordre dans lequel elle ont été intégrées au modèle.
14. « Quel est votre vœux d'orientation ? (une seule réponse possible) » 1^{re} scientifique, 1^{re} littéraire, 1^{re} sciences économiques, 1^{re} techniques tertiaires, 1^{re} techniques industrielles, autre : ..., Vous ne savez pas encore.
15. B.E.P. : Brevet d'Études Professionnelles.
16. Voir note de lecture du tableau 4.
17. Élèves qui n'ont pas demandé l'orientation en première S.
18. Élèves qui n'ont demandé ni une première S, ni une première E.S.
19. Pour des raisons liées aux effectifs, les vœux des filières technologiques et techniques n'ont pas été analysés.
-

RÉSUMÉS

L'originalité de ce travail est de montrer que certaines dimensions de l'expérience scolaire des élèves, telles la perception qu'ils ont de leur niveau scolaire ou le rapport qu'ils entretiennent à l'égard des disciplines, influencent de manière non négligeable leurs résultats scolaires (en français et mathématiques) ainsi que la formulation de leurs vœux d'orientation. Ceci invite alors les équipes éducatives à prendre en compte cette perception subjective, dans le travail qu'elles mènent auprès des lycéens pour les aider à élaborer un véritable projet d'études, et dans la prise en charge de l'échec scolaire.

This study shows that various dimensions of students' school experiences (namely academic self-evaluation and their attitude towards certain subjects) have a significant influence on their academic achievement (French and Mathematics), as well as on their curriculum choices. The results should encourage teachers and counsellors to take into account students' personal biases when helping them to either construct academic projects or to avoid academic failure.

INDEX

Mots-clés : Auto-évaluation, Expérience scolaire, Rapport à la discipline, Résultats scolaires, Vœux d'orientation

Keywords : Academic results, Attitude towards a subject, Curriculum choices, Self-evaluation, Students' school experiences

AUTEUR

SÉVERINE LE BASTARD-LANDRIER

est chargée d'études au Céreq (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), dans un centre associé (LEST-CNRS : Laboratoire d'économie et de sociologie du travail) à l'université d'Aix-Marseille II. Elle a fait sa thèse sur les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves en classe de seconde à l'Irédu-CNRS (Institut de recherche sur l'éducation, sociologie et économie de l'éducation, Université de Bourgogne) soutenue en décembre 2002. Courriel : severine.landrier@univ-aix.fr