

NOTE d'INFORMATION

97.37

Août 1997

Conditions et inégalités du bien-être des élèves au début du collège

En sixième et cinquième, les élèves déclarent plutôt se sentir bien au collège, mais il existe à cet égard des inégalités sensibles entre élèves, comme entre catégories d'élèves : les filles déclarent se sentir mieux au collège que les garçons et les enfants de catégories aisée et moyenne mieux que les enfants d'origine populaire.

Si le bien-être est différent, ses conditions, elles, varient peu d'une catégorie d'élèves à l'autre. Le bien-être dépend beaucoup de l'image que l'élève a de ses chances de réussite. Par conséquent, il dépend du jugement que l'élève porte sur ses enseignants, de la confiance que lui manifestent ses parents, davantage que de la qualité de la « vie scolaire » dans son collège, davantage aussi que de son niveau réel de compétences scolaires ou de sa progression scolaire pendant cette période.

D'un collège à l'autre, les inégalités de bien-être sont assez faibles, sauf pour les élèves d'origine populaire. Les élèves apprécient les collèges qui favorisent entre eux la coopération plutôt que la concurrence.



DIRECTION
DE L'ÉVALUATION
ET DE LA PROSPECTIVE

Avec la généralisation de l'accès à l'enseignement du second degré et l'allongement de la durée des études, les collèges sont devenus un lieu de socialisation de l'ensemble des adolescents, et les lycées, de la majorité d'entre eux.

C'est dans le cadre de cette évolution du système éducatif que la recherche en éducation s'est intéressée, récemment, à l'élève et à son expérience de la vie à l'école. En effet, avec un public moins sélectionné – scolairement et socialement –, la vie à l'école et le rapport aux savoirs qui y sont transmis ne vont plus de soi ; les consensus implicites vacillent ou ne sont plus reconnus.

Dans ces travaux, les élèves ne sont plus uniquement perçus à travers leurs performances et trajectoires scolaires mais, également, par leurs attitudes et rapports à l'école ; les établissements ne sont pas uniquement étudiés comme lieux de transmission de connaissances mais aussi comme lieux de vie et espaces de socialisation communs à l'ensemble ou à la majorité d'une classe d'âge.

Ces recherches ont ainsi montré que les diverses catégories d'élèves assument différemment leur « métier » d'élève et que cette expérience scolaire (du fait du rôle désormais prépondérant de l'école dans le processus d'in-

sertion professionnelle et sociale) participe à la construction des identités personnelles et sociales.

La question de l'équité de la répartition du bien-être n'est évidemment qu'une des façons dont la question de l'équité se pose à l'école, mais elle est importante du fait du temps passé par les jeunes dans le système scolaire et parce qu'on peut considérer le bien-être ressenti durant ces années comme une ressource pour la suite de la vie.

Dans la recherche dont les résultats sont résumés ici, le bien-être des élèves au collège est défini par trois dimensions :

- le sentiment qu'ils ont d'y réussir, d'y apprendre avec facilité ;
- l'agrément qu'ils trouvent à y être scolarisés ;
- le statut qu'ils pensent y avoir.

Elle s'interroge sur la genèse du bien-être pour chaque individu, sur les inégalités entre certaines catégories d'élèves, et sur le rôle de l'établissement à cet égard.

Le bien-être est évalué à partir de vingt et une questions posées par questionnaire à environ 5 000 élèves de collèges publics scolarisés entre 1990 et 1992 en sixième et cinquième (*voir encadré Source*).

Attentes des parents, comportements des enseignants

D'après leurs déclarations, les élèves se sentent, en moyenne, relativement bien au collège. Cependant, autour de cette moyenne, les différences entre élèves sont sensibles et on doit relever la proportion d'élèves – très faible, mais non nulle –, estimée à 2 %, qui vivent leur scolarité comme une épreuve douloureuse.

Parmi les facteurs qui influencent ce sentiment de bien-être chez les élèves, il faut noter le rôle déterminant que jouent la nature et la qualité des relations avec leurs enseignants.

Les élèves se trouvent mieux d'avoir des enseignants attentifs, justes et qui les prennent en considération. Mais on aurait tort de croire que leur bien-être dépende seulement de ces qualités. Il dépend au moins autant des qualités professionnelles des enseignants. Les élèves se disent mieux avec des enseignants exigeants, qui réussissent à les faire travailler et à se faire obéir, dont l'enseignement est clair et structuré, qui pratiquent une évaluation fréquente et orientée vers la remédiation, qui, enfin, ont à cœur de les faire progresser, eux-mêmes et, plus généralement, l'ensemble des élèves de la classe.

Vient ensuite l'attitude des parents : les enfants dont les parents sont confiants dans leur réussite et qui se préoccupent de la façon dont ils travaillent, se sentent mieux que les autres au collège. Cependant, cette attitude des parents dépend aussi du jugement que les enfants portent sur leurs enseignants : elle est plus confiante lorsque l'enfant estime et apprécie ses enseignants.

Le bien-être d'un élève au collège apparaît ainsi lié au sentiment que l'élève a de sa réussite scolaire. Mais il faut souligner que ce sentiment de réussite n'est pas systématiquement lié au niveau réel de compétence ni à sa progression, qui n'ont qu'une action faible ou nulle sur le

bien-être. Il semble ainsi que l'école demande aux élèves des efforts sans être capable de leur renvoyer une image fiable du résultat de ces efforts, en sorte qu'elle les prive des satisfactions qui pourraient en découler pour eux, et qu'elle-même se prive des capacités d'incitation liées à ces satisfactions.

La « vie scolaire » joue un rôle plus faible : les élèves se sentent mieux là où ils déclarent jouir de droits, de libertés, là où l'indiscipline et la violence sont plus faibles qu'ailleurs, mais l'influence de ces facteurs est moins grande que celle des précédents.

Tableau I – Les facteurs du bien-être en sixième et cinquième

	Bien-être
Attitudes et attentes des parents	.35 (.03)
Qualité des professeurs et de l'enseignement	.44 (.02)
Droits, libertés et participation dans le collège	.09 (.015)
Délinquance, retards et absentéisme dans le collège	-.12 (.015)
Compétences de l'élève en français et en maths au début de la 6 ^{ème}	.05 (.02)
Progression de l'élève en français et en maths pendant la période étudiée	.00 (.02)

CFI = .93 ; AGFI = .91 ; NFI = .93 ; GFI = .94 ; NNFI = .90 ; N = 5 018

Lecture : les quatre premières lignes de ce tableau expriment l'opinion de l'élève sur les variables et non une valeur objective de ces variables. Les deux dernières lignes reposent, elles, sur des mesures effectuées à partir d'épreuves passées en septembre 1990 puis en mai 1992.

Par « Progression », il faut entendre : « progression au-delà ou en deça de ce que laissait attendre le niveau de l'élève au début de la sixième. » On peut considérer que cette variable est proche d'une mesure du « mérite » de l'élève, des efforts qu'il a consentis. Les nombres hors parenthèses sont des coefficients structuraux obtenus par application du modèle LISREL (voir encadré ci-contre) aux données. Ils expriment l'intensité de la liaison entre chacune des variables explicatives et le bien-être des élèves. Les nombres entre parenthèses sont les erreurs standard de mesure qui, par définition, permettent de construire des intervalles de confiance à 5 %. Ils signifient que, par exemple, le coefficient réel exprimant l'action de l'attitude et des attentes des parents sur le bien-être des collégiens a 95 chances sur 100 d'être compris entre $(.35 - .03) = .32$ et $(.35 + .03) = .38$. Tous les coefficients sont significatifs, sauf celui de Progression.

Dans ses grandes lignes, ce modèle vaut tout au long de la scolarité au collège : reproduit sur ceux de ces élèves qui avaient atteint la troisième en 1994, il est resté stable. En revanche, on observe une baisse sensible du bien-être du début à la fin du collège.

Les élèves d'origine populaire se sentent moins bien que les autres au collège

Des différences significatives s'observent entre le bien-être des filles et des garçons, à l'avantage des filles, entre élèves des catégories aisée et moyenne (cadres, professions intermédiaires, artisans, commerçants, chefs d'entreprise) et des catégories populaires (employés et ouvriers), à l'avantage des premiers.

Il faut interpréter ces mesures en tenant compte de ce que les filles d'une part, les enfants de catégorie populaire d'autre part, ont tendance à répondre de façon plus « désirable » que les autres. Par conséquent, ces mesures surestiment probablement l'écart entre garçons et filles, sous-estiment probablement l'écart entre catégories sociales.

LISREL

LISREL est un modèle en structure de covariance. Il se compose d'un modèle de mesure qui teste la validité de variables latentes proposées par les chercheurs à partir des variables observées, ici des variables construites par analyse factorielle pour l'étude sur l'efficacité des collèges, et d'un modèle structural (voir tableau I) qui estime la vraisemblance des relations entre les variables latentes que l'on souhaite tester, ainsi que l'influence respective des différentes variables sur la variable-cible, ici le bien-être.

La validité du modèle testé est indiquée par des indices d'ajustements (GFI, NFI...) compris entre 0 et 1, dont on estime, en général, qu'ils doivent atteindre 0,9 dans un modèle valide.

Un des intérêts de ce modèle est qu'il permet de travailler sur des variables épurées des erreurs de mesure afférentes aux variables observées. Un autre est qu'il permet aussi de tester l'ensemble des relations possibles entre les variables, tant prédictives qu'exogènes. Cette possibilité est utilisée dans Meuret et Marivain¹, mais pas pour le calcul des résultats présentés dans cette Note d'Information.

1. Inégalités de bien-être au collège, *Les dossiers d'Éducation et Formations* n°89, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 1997.

Tableau II – Inégalités moyennes de bien-être entre catégories d'élèves

	Filles	Garçons	Cadres, prof. intermédiaires et assimilés	Employés, ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés et assimilés
Bien-être	.07 (.04)	-.07 (.04)	.13 (.04)	-.06 (.04)	-.11 (.04)
N	2 499	2 549	1 844	2 151	1 053

Lecture : dans la distribution générale des scores individuels de bien-être, la moyenne des scores des filles est au-dessus de la moyenne générale d'une quantité égale à 0,07 fois l'écart-type de cette distribution. Compte tenu de l'intervalle de confiance (cf. lecture du tableau I) indiqué entre parenthèses, on peut affirmer avec moins de 5 % de chances de se tromper que le Bien-être des filles est supérieur à celui des garçons, puisqu'on sait que celui des filles est supérieur à .03 écart-type ($.07 - .04 = .03$), alors que celui des garçons est inférieur à $-.03$ écart-type ($-.07 + .04 = -.03$). En revanche, la différence n'est pas significative entre les deux dernières catégories sociales.

L'influence relative des différents facteurs liés au bien-être ne change pas fondamentalement d'une catégorie d'élèves à l'autre.

Cependant, si le rôle des enseignants sur le bien-être de leurs élèves est toujours important, il varie en fonction des caractéristiques de ces derniers. Il est plus faible sur les élèves de catégories sociales aisées, très fort sur les élèves étrangers. L'influence du jugement que l'élève porte sur ses enseignants est, pour les élèves étrangers, nettement plus forte que celle de l'opinion de ses parents.

Les différences entre groupes sociaux tiennent d'une part à des différences dans la confiance développée par les parents (et moins à des inégalités en matière de suivi et d'ambition), d'autre part à la qualité de l'environnement offert pour le travail de l'élève. Il apparaît cependant que dans les milieux populaires la confiance des parents en la réussite de leur enfant semble moins dépendre de ses compétences réelles que dans les autres milieux sociaux, comme si ces parents étaient moins capables de les apprécier justement. Par conséquent, on peut estimer qu'inciter les parents de milieu populaire à une attitude plus positive, plus confiante envers la scolarité de leurs enfants, les informer davantage des résultats et de la progression de leurs enfants, serait susceptible d'améliorer la façon dont ces derniers vivent le début du collège.

Entre garçons et filles, les différences d'opinion viennent surtout du fait que les filles portent un jugement plus positif sur leurs enseignants, ceci bien que leurs enseignants soient, *a priori*, les mêmes. Elles se plaignent un peu moins de la délinquance et de l'indiscipline que les garçons, comme si celles-ci s'exerçaient surtout entre garçons.

Le sentiment de bien-être varie peu d'un collège à l'autre

Enfin, le sentiment de bien-être des élèves varie peu d'un collège à l'autre. Les collèges où l'on se sent le mieux présentent un profil assez net. Ils sont fréquentés par des élèves de catégories sociales aisée ou moyenne, plutôt de bon niveau scolaire, les relations avec les familles y sont bonnes, on y développe le goût de la coopération entre élèves.

L'effet sur le bien-être des élèves de ce qu'offre leur collège est une notion différente : c'est ce qu'un collège ajoute (ou retranche) au bien-être qui devrait être celui de l'élève compte tenu de ses caractéristiques individuelles (origine sociale, sexe, attitude de l'environnement familial). Mesuré ainsi, cet effet de l'établissement fréquenté est également faible, il n'explique qu'environ 3 % de la mesure du bien-être des élèves.

Toutefois l'établissement produit un effet presque deux fois plus fort pour les élèves d'origine populaire que pour les élèves des autres catégories sociales. Les élèves d'origine très populaire apparaissent ainsi plus sensibles que leurs condisciples au mode de fonctionnement de leur collège, en particulier à la qualité des relations qui sont nouées avec leurs parents et ils apprécient les collèges qui réussissent mieux que les autres à développer la motivation de leurs élèves.

Les enfants d'employés ou d'ouvriers qualifiés, eux, apprécient les collèges où les conflits et la rivalité sont réduits au minimum, ainsi que ceux où l'on développe le goût pour la coopération.

Quant aux enfants d'origine sociale aisée ou moyenne, ils se sentent bien dans les collèges où la pression à la réussite est moins forte, dût l'efficacité en pâtir.

En général, les établissements qui agissent le plus positivement sur le bien-être de leurs élèves forment un tableau cohérent. Les élèves se sentent mieux dans les collèges qui exacerbent moins que les autres les rivalités entre élèves, d'abord parce qu'on y prévoit des actions pour les élèves en difficulté, ensuite parce que l'on y favorise la coopération plus que la concurrence. En revanche, ils se sentent moins bien dans les établissements « efficaces » (l'efficacité étant mesurée d'après les performances en français et en mathématiques).



En commençant cette recherche, nous faisons l'hypothèse que le sentiment de bien-être des élèves était fortement lié à ce qu'on appelle la « vie scolaire » ou le climat de l'établissement, à l'indiscipline et à la violence. En conséquence, nous imaginions de fortes différences entre collèges et entre catégories sociales.

Certes les variables liées à la vie scolaire jouent un rôle, et dans le sens attendu. Les élèves se trouvent mieux dans des collèges où les conduites déviantes sont moins fréquentes, où les élèves jouissent de droits, de libertés et d'autonomie.

Cependant, ces variables ont moins d'influence que le jugement que les élèves portent sur leurs enseignants, et que le rapport des parents à la scolarité de leur enfant. En ce sens, après bien d'autres recherches sur les établissements, celle-ci rappelle que l'essentiel se joue dans les classes et que l'établissement a surtout une action indirecte.

*Denis Meuret, IUFM de Bretagne et
Thierry Marivain, département de psychologie,
Université de Rennes 2*

POUR EN SAVOIR PLUS

A. Grisay, *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*, Les dossiers d'Éducation et Formations n°32, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1993.

A. Grisay, *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, Les dossiers d'Éducation et Formations n°88, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1997.

D. Meuret et Th. Marivain, *Inégalités de bien-être au collège*, Les dossiers d'Éducation et Formations n°89, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 1997.

« Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Note d'Information 97.26*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1997.

SOURCE

Ce travail est une analyse secondaire des données recueillies dans le cadre de l'étude sur l'efficacité des collèges réalisée par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège pour la Direction de l'évaluation et de la prospective¹.

L'échantillon est composé de 100 collèges publics des académies de Lille, Amiens, Dijon, Grenoble, Montpellier et Toulouse.

Au total, 8 370 élèves (à peu près 80 par collège, choisis au hasard dans la cohorte commençant sa sixième en 1990) ont été interrogés, mais seulement 5 650 ont été présents aux huit séances de recueil de données constituant le cœur de l'enquête.

Le score de bien-être est la moyenne des scores obtenus par les élèves à deux interrogations : en mars 1991 pour

leur première année au collège, en mars 1992 pour leur seconde année.

Les mesures sur les inégalités de bien-être entre élèves et entre catégories utilisent seulement les réponses des élèves. Celles sur les caractéristiques des établissements favorisant plus ou moins le bien-être utilisent aussi les réponses d'un échantillon tiré parmi les enseignants de ces élèves ainsi que des principaux de leurs collèges.

*1. Le dispositif de recueil de données est exposé en détail dans A. Grisay, *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième*, Les dossiers d'Éducation et Formations n°32, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1993 (pp. 15-20).*