Représentation des difficultés scolaires chez les élèves ivoiriens

Ivory Coast school children's representations of their school-related difficulties

Edmond Paul Assy

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/4807>

DOI : 10.4000/osp.4807

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2002

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Edmond Paul Assy, « Représentation des difficultés scolaires chez les élèves ivoiriens », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 31/2 | 2002, mis en ligne le 01 juin 2005, consulté le 10 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4807> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4807>

Ce document a été généré automatiquement le 10 janvier 2022.

© Tous droits réservés

Représentation des difficultés scolaires chez les élèves ivoiriens

Ivory Coast school children's representations of their school-related difficulties

Edmond Paul Assy

Introduction

- 1 Les travaux de Gosling (1992) sur l'échec scolaire, montrent que les élèves sont enfermés très précocement dans leur statut de « mauvais élève ». Habituellement, les enseignants ne s'attribuent pas la responsabilité de leur échec : « c'est la faute de l'élève parce qu'il ne fait pas assez d'effort » ou « parce qu'il manque de connaissance de base ». Ce discours peut faire obstacle au développement d'une réelle pédagogie contre l'échec scolaire et mérite une réflexion particulière. De notre côté, nous avons cherché à vérifier s'il existe une attitude homologue chez les élèves. Nous voulons surtout montrer ce à quoi les élèves attribuent leur réussite ou leur échec dans une tâche scolaire, d'une façon générale et selon leurs statuts.
- 2 Gosling situe le problème de l'échec scolaire dans un cadre élargi, comme reflet d'une inadéquation entre les fonctions essentielles de l'école (transmission d'une culture générale) et les fonctions instrumentales que lui impose une société tournée vers l'efficacité immédiate d'une culture hyper technique. Ce contexte explique, au moins partiellement, la forte valence des mathématiques (matière sélective) par rapport au français. Gosling montre que cette réalité se traduit par un discours plus normatif chez les enseignants de mathématiques que celui de leurs homologues en français. Concrètement, les enseignants de mathématiques expliquent préférentiellement l'échec dans leur matière comme le résultat d'un manque de mobilisation ou d'effort et par un manque de capacité, alors que les enseignants en français remettent plus volontiers en cause l'inadéquation du système scolaire (handicap du milieu familial, responsabilité de l'enseignement).

- 3 En parallèle, nous avons cherché à vérifier s'il existe chez les élèves une différenciation dans la perception de l'échec en mathématiques, en français et en langues.
- 4 Quel lien existe-t-il entre les explications des conduites ou de leurs résultats (tel que l'échec scolaire) et les comportements ? Autrement dit, comment les explications données par l'élève de son échec peuvent-elles nous renseigner sur ses possibilités de mobilisation dans les diverses activités scolaires ?
- 5 La théorie de l'attribution appliquée à l'explication de l'échec et de la réussite laisse prévoir selon le modèle de Weiner (1972), que l'attribution d'un échec en termes de causes contrôlables peut entraîner plus de mobilisation de la part du sujet que l'attribution de l'échec en termes de causes incontrôlables. L'élève qui explique son échec par un manque d'effort (cause interne et contrôlable) sera plus enclin à persister dans une tâche future que l'élève qui le fait par un manque de capacité (cause interne incontrôlable) ou par un handicap familial (cause externe incontrôlable). Pour Abramson (in Seligman, 1980), les effets de l'impuissance dépendent de l'attribution de causalité que fait le sujet soumis à un résultat incontrôlable. Autrement dit, dans le cas de l'échec scolaire, l'élève qui explique son propre échec par des causes externes (handicap socio-culturel) ou internes (manque de capacité) jugées incontrôlables se découragera et aura tendance à abandonner tout investissement pour les activités (style procédural dépressif).
- 6 Toutefois, les recherches actuelles montrent que les liens entre explications et comportements sont un peu plus complexes que ne le préoyaient les théories de l'attribution. Moscovici (1983) rappelle ainsi qu'il existe une double causalité : une recherche de causes objectives (la seule envisagée par les théories de l'attribution) et une recherche de responsabilité. Selon cet auteur, l'articulation entre les deux causalités ne peut se comprendre que par rapport au concept de représentations sociales. Pour Gosling (1992), les explications entretiennent un lien dialectique entre le corpus des représentations sociales et les comportements.
- 7 Ainsi, face à l'échec scolaire, il existe un ensemble possible de représentations (l'échec est dû au manque d'effort ou au manque de capacités ou à des facteurs pédagogiques ou sociologiques) que l'élève ou l'enseignant actualise selon la situation, c'est-à-dire selon le rôle qui lui incombe à cet instant. Ce processus est illustré par le décalage entre les explications de l'échec en général par l'enseignant (sa responsabilité n'est pas engagée dans cette situation) et les explications de l'échec pour un élève concret.
- 8 Autrement dit, les explications justifient les comportements par rapport à tel assigné et renforcent les croyances sélectionnées (Deschamps, 1987). À leur tour, les croyances ou représentations renforcées orientent les comportements dans tel ou tel sens. Ainsi, un élève en échec, se trouvant dans des situations telles qu'il explique cet échec par des causes incontrôlables, aura tendance à abandonner.
- 9 L'influence du rôle social dans le processus attributif s'élargit encore avec les travaux de Beauvois (1984). Il a montré ainsi qu'il existe une pression sociale telle que les sujets sont très vite conditionnés pour expliquer les comportements et leurs résultats par des causes internes (« l'effet socio-normatif »). Cette tendance est renforcée dans les « classes dominantes » où la notion de responsabilité est valorisée. On peut donc s'attendre à une influence du milieu familial sur la représentation de l'échec scolaire.
- 10 L'objectif de cette recherche est de savoir comment l'élève selon son statut scolaire, sa classe sociale et son sexe explique, se représente la réussite et les difficultés scolaires.

Autrement dit, ce à quoi il attribue son échec et sa réussite : cet objectif nous conduit à formuler les hypothèses suivantes.

Hypothèses

Hypothèse 1

- 11 Nous avons cherché à vérifier qu'il existe bien un lien entre le statut scolaire de l'élève, les explications qu'il donne de ses difficultés et le « style procédural » caractérisé par la capacité à se mobiliser et à persévérer ou au contraire par la tendance à l'abandon. Un bon élève devrait avoir tendance à expliquer ses difficultés par des causes internes et contrôlables, alors que le mauvais élève devrait avoir tendance à expliquer ses difficultés par des causes externes et donc incontrôlables. Le premier aurait donc tendance à être plus persévérant tandis que le second devrait être plus enclin à abandonner rapidement.

Hypothèse 2

- 12 Par ailleurs, nous avons cherché à vérifier s'il existe bien un lien entre le statut scolaire de l'élève et le style éducatif des parents. Selon Lautrey (1981), le dépassement du simple constat sociologique de l'échec scolaire passe par la prise en compte d'une variable intermédiaire : « le type de structuration familiale », caractérisé par l'existence structurante des règles. Il distingue trois catégories : la structuration faible où il n'existe aucune règle, la structuration souple où il existe des règles capables d'être assouplies en fonction de la situation, la structuration rigide où les règles restent inchangées quel que soit le contexte.
- 13 Dans ce cadre, on devrait s'attendre à trouver préférentiellement un style éducatif concertatif (familles à structuration souple) chez les bons élèves, alors que le style éducatif incohérent (familles à structuration faible ou forte) devrait plutôt se rencontrer chez les mauvais élèves.

Hypothèse 3

- 14 Enfin, en sachant que toutes les matières enseignées n'ont pas le même statut institutionnel, nous avons cherché à vérifier qu'il existe bien une différenciation dans la représentation de l'échec chez l'élève selon les trois principales matières enseignées (les mathématiques, le français et les langues). Plus précisément, compte tenu des représentations normatives des enseignants de mathématiques, on peut s'attendre à trouver une plus forte tendance à l'abandon chez l'élève en difficulté dans cette discipline parce qu'il aura tendance à intérioriser des explications en termes de causes incontrôlables (manque de capacité).

Définition des variables

Variables indépendantes

- 15 Dans cette étude, nous pouvons définir trois variables indépendantes : le statut scolaire, la classe sociale et le sexe.

Le statut scolaire

- 16 Cette variable présente trois modalités : « élèves forts », « élèves moyens », « élèves faibles ». Les explications, les représentations des élèves varieront en fonction du statut scolaire.

La classe sociale

- 17 Cette variable comprend trois modalités : « classe favorisée », « classe moyenne », et « classe défavorisée ». Les explications, les représentations seront fonction de l'origine sociale.

Le sexe

- 18 Cette variable présente deux modalités : « garçon » et « fille ». Les explications seront fonction du sexe.

Variable dépendante

- 19 C'est l'ensemble des explications, des représentations que font les élèves en fonction de leur statut scolaire et de leur classe sociale.

Approche méthodologique

Population d'étude et échantillon

- 20 La population scolaire d'Abidjan a été retenue pour notre étude car celle-ci présente les mêmes caractéristiques que les élèves sur le plan national. Nous avons réalisé notre enquête auprès des élèves des classes de troisième. La recherche s'est faite dans dix classes de collèges et lycées des dix communes sociologiquement contrastées de la ville d'Abidjan. Un nombre de 30 élèves par commune ont répondu au questionnaire. Ce qui nous fait au total 300 élèves. Il est opportun dans le cadre de cette étude de choisir les élèves en classe d'orientation. La motivation de réussite y est plus forte car le passage en classe supérieure (la seconde) ne relève pas du conseil de classe mais de la structure d'orientation D.E.C.O. ¹du Ministère de l'Éducation Nationale. Chaque élève a été classé selon différents critères : statut scolaire défini par sa moyenne générale ; origine sociale définie par les catégories socio-professionnelles des parents et le sexe.

Le questionnaire

- 21 Afin d'élaborer les hypothèses de base pour construire le questionnaire, nous avons réalisé une série d'entretiens avec des élèves de 3^e à partir d'un certain nombre de thèmes : représentations du bon élève, perception de soi et des autres dans le groupe de la classe, représentation du fonctionnement scolaire, causes des difficultés rencontrées chez les autres et chez soi-même dans les principales disciplines, style éducatif dans la famille, motivations par le travail scolaire, choix vocationnel et niveau d'aspiration. Le questionnaire a été réalisé à partir des réponses produites lors de ces entretiens et a été soumis aux élèves (voir questionnaire en annexe).

Présentation des résultats quantitatifs

Influences du statut de l'élève sur la perception de soi dans le système scolaire

Tableau 1. Explication de la réussite en fonction du statut scolaire

STATUT SCOLAIRE	BONS	MOYENS	FAIBLES
EXPLICATIONS DE LA RÉUSSITE			
La réussite est reliée à sa propre performance	69 %	74 %	48 %
La réussite est reliée à la motivation interne	93 %	79 %	57 %
La réussite est reliée à l'effort	23 %	38 %	32 %
La réussite est reliée à l'attention	28 %		
La réussite est reliée à la volonté			30 %
La réussite est reliée à l'organisation		32 %	

Table 1. The reasons for success according to school achievement

Tableau 2. Expression du désir de faire des études ou non en fonction du statut social

STATUT SOCIAL	CLASSE FAVORISÉE	CLASSE MOYENNE	CLASSE DÉFAVORISÉE
DÉSIRS			
Désir de faire des études	80 %	67 %	45 %
Désir d'entrer dans la vie active	43 %		

Table 2. Percentage of students expressing the desire to study according to their social status

Tableau 3. Choix de profession en fonction du statut scolaire

STATUT SCOLAIRE	MOYENS	FAIBLES
CHOIX DE PROFESSION		
Choix de profession compatible avec le niveau	28 %	48 %
Choix de profession incompatible avec le niveau	48 %	29 %

Table 3. Choice of career according to school achievement

Tableau 4. Réalisation de projet en fonction du statut social

STATUT SOCIAL	CLASSE FAVORISÉE	CLASSE MOYENNE	CLASSE DÉFAVORISÉE
RÉALISATION DE PROJET			
Absence de projet	19 %	20 %	33 %

Table 4. Professional plan according to social status

Influence du statut de l'élève sur le style attributive selon les disciplines

Tableau 5. Explication des difficultés en langues chez les élèves en fonction du degré de motivation

DEGRÉ DE MOTIVATION	ÉLÈVES MOTIVÉS	ÉLÈVES NON MOTIVÉS
EXPLICATIONS DES DIFFICULTÉS EN LANGUES		
Le manque d'effort	53 %	19 %
Le manque de capacité (au 1 ^{er} rang)		30,50 %
Difficultés de la tâche	10 %	30 %
La remise en cause de la pédagogie	11,50 %	19 %

Table 5. Difficulties in languages related to motivation

Tableau 6. Explication des difficultés en français selon le statut scolaire

STATUT SCOLAIRE	FORTS	MOYENS	FAIBLES
EXPLICATIONS DES DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS			
Par manque de capacité	51 %	48 %	40 %
Dans une moindre proportion par le manque d'effort	41 %	44 %	
Par le manque d'effort	38 %	44 %	56 %
Par le manque de capacité			40,50 %

Table 6. Difficulties in French explained according to school achievement

Tableau 7. Explication des difficultés en mathématiques en fonction du sexe

EXPLICATIONS DES DIFFICULTÉS EN MATHÉMATIQUES	SEXE	GARÇONS	FILLES
Le manque de capacité		53 %	59 %
La difficulté de tâche		12,50 %	26 %
Le manque d'effort		31 %	18 %

Table 7. Difficulties in maths related to gender

Influence du statut de l'élève sur le style procédural

TABLEAU 8. Attitude de persistance et d'abandon en fonction du statut

STATUT SCOLAIRE ATTITUDE DE PERSISTANCE ET D'ABANDON	FORTS	FAIBLES
Persistance	77 %	60 %
Prêts à l'abandon	19 %	40 %

TABLE 8. Behaviour of persistency and abandonment according to school achievement

TABLEAU 9. Attitude de persistance en fonction du statut de la classe

STATUT DE LA CLASSE ATTITUDE DE PERSISTANCE	ÉLÈVES DES CLASSES FORTES	ÉLÈVES DES CLASSES MOYENNES	ÉLÈVES DES CLASSES FAIBLES
Persistance	22 %	54 %	29 %

TABLE 9. Attitude of persistance according to the school achievement of the class they belong to

TABLEAU 10. Attitude de persistance par rapport à la perception de soi

PERCEPTION DE SOI ATTITUDE DE PERSISTANCE	ÉLÈVES S'ESTIMANT FORTS	ÉLÈVES S'ESTIMANT FAIBLES
Persistants	81 %	34 %

TABLE 10. Attitude of persistency according to one's self representation

TABLEAU 11. Attitude de persistance, découragement et d'abandon en relation avec la motivation

MOTIVATION		
ATTITUDE DE PERSISTANCE DE DÉCOURAGEMENT ET D'ABANDON	ÉLÈVES MOTIVÉS	ÉLÈVES NON MOTIVÉS
Persistants	90 %	7 %
Prêt à l'abandon		59 %
Découragés		30 %

TABLE 11. Attitude of persistency, demoralization and of abandonment related to motivation

TABLEAU 12. Attitude de persistance, et d'abandon des élèves en fonction du style éducatif

STYLE ÉDUCATIF			
ATTITUDE DE PERSISTANCE ET D'ABANDON	STYLE INCOHÉRENT	STYLE CONCERTATIF	STYLE AUTORITAIRE
Plus de persistance		81 %	69 %
Abandon	75 %		

TABLE 12. **ATTITUDE OF PERSISTENCY AND OF ABANDONMENT RELATED TO PARENTING STYLE**

Interprétation des résultats

- 22 Les données recueillies par questionnaire ont fait l'objet d'un tri à plat, et de tris croisés. Nous ne présenterons que les résultats les plus différentiateurs.

Principaux résultats du tri à plat

- 23 Les deux premières questions sont volontairement générales et neutres sans pression personnelle ; elles renvoient à l'attribution de la réussite dans le travail scolaire. Ainsi, à la première question « Qu'est-ce qui peut aider à devenir un bon élève ? », ni le statut scolaire, ni l'origine sociale ne permettent de caractériser les élèves. À la deuxième question, « D'après toi, pour être un bon élève, que faut-il faire », les notions de travail, d'effort prédominent (31 %), ce qui concorde avec les réalités précédentes. L'effort socio-normatif de Beauvois pourrait expliquer cette internalité massive.
- 24 La troisième question sollicite par contre une implication personnelle, par rapport aux matières principales enseignées (français, mathématique, langues) « Si tu n'as pas de bons résultats à un devoir, tu penses généralement que c'est parce que... » (éventail de réponses). On constate que tous statuts confondus, les difficultés en langues et en français semblent plus contrôlables alors qu'en mathématiques elles seraient reliées à des aptitudes personnelles. Ce résultat est cohérent par rapport aux résultats de

Degouys Postic (1983) et de Gosling (1992) concernant les représentations normatives des enseignants de mathématiques.

- 25 La cinquième question renseigne sur le degré de motivation de l'élève pour le travail scolaire. Une majorité répond « vouloir réussir » (77 %), mais cette réponse renvoie à des modalités très différentes, comme le montre le dépouillement d'une question annexe (être le meilleur, pouvoir se comparer aux bons, avoir un diplôme, aller jusqu'au brevet des collèges, faire un travail qu'on aime, etc.).
- 26 La polysémie de cette notion n'a pas été soulignée chez Gosling. En outre, les expériences scolaires négatives (redoublement) ont une influence sur la motivation dès ce stade de la scolarité : 92 % des 23 % ne déclarant pas « vouloir réussir » ont déjà redoublé au moins une fois.
- 27 À la sixième question, l'élève est invité à exprimer le type de réaction de ses parents devant une mauvaise note. Une forte proportion de parents (38 %) responsabilise leurs enfants en les exhortant à travailler plus, dans leur propre intérêt, résultat compatible avec l'effet socio-normatif de l'internalité (Beauvois, 1984). Vingt-huit pour cent des parents « ne disent rien » et 5 % sont déclarés se désintéresser des résultats scolaires. Par contre, 29 % manifestent des réactions tendant à culpabiliser leurs enfants (« tu es trop paresseux », « incapable » par exemple). Dans cette catégorie, 6 % des garçons se déclarent éduqués sur ce mode culpabilisant, 7 % n'ont jamais redoublé. Seulement 1 % des parents attribuent l'échec de leurs enfants aux professeurs.
- 28 La 8^e question vise à mettre en évidence le style éducatif des parents, par rapport au travail scolaire (« tes parents savent que tu as un devoir à faire et il y a une émission que tu veux voir à la télévision. Que font tes parents ? ». Cinquante-huit pour cent des parents agissent autoritairement, 29 % sur un mode concertatif ; 10 % sur un style incohérent (selon l'humeur, selon le père ou la mère), 6 % sur un mode laxiste (« ne disent rien »). La recherche d'une caractérisation des élèves selon les appartenances catégorielles (sexe, antécédents, statut scolaire, statut de la classe, origine sociale) ne permet pas de dégager des conclusions précises.
- 29 Par rapport au style attributif des parents, il est intéressant de saisir le style procédural de l'élève (« Et toi, après une mauvaise note, tu penses que... »). Les élèves semblent, en grande majorité optimistes : 64 % pensent qu'en travaillant, leurs résultats changeront. Est-ce par effort de conditionnement, associé à la méconnaissance de leurs limites ? Est-ce par un mécanisme de rationalisation (Luchouv *et al.*, 1985), défense qui permet de masquer la réalité menaçante pour son estime de soi ? Est-ce par une nécessité de se convaincre de son désir ? Les réponses par questionnaire ne permettent pas d'en trouver l'origine. Seuls des entretiens permettraient de découvrir les ressorts sous-jacents. Dix-neuf pour cent des élèves se déclarent découragés. Cinquante-huit pour cent d'entre eux sont des filles, 57 % ont doublé déjà la classe et sont faibles dans les classes faibles.
- 30 Quant à la 9^e question, qui vise à renseigner sur le style attributif de l'élève vis-à-vis des situations interactives (« pendant un cours quand un professeur t'interroge devant toute la classe et que tu as des difficultés, tu penses plus souvent que c'est parce que... »). La majorité (59 %) semble expliquer ses difficultés par l'effort de groupe, (« Tu as peur de dire une bêtise devant les autres »), mais 38 % optent pour des causes internes (« Tu ne sais pas quoi répondre », « Tu n'as pas compris » ou « Tu ne te sens pas

suffisamment bon en général »). L'analyse des appartenances catégorielles de ces élèves ne montre aucune discrimination.

Principaux résultats du croisement des questions

- 31 Nous avons croisé certaines questions entre elles pour vérifier :
- 32 comment le style attributif covarie avec le style procédural,
- 33 les liaisons entre le style attributif et la représentation de soi face à une tâche donnée,
- 34 les déterminants majeurs des phénomènes observés. Nous distinguons les caractéristiques statutaires (sexe, statut socio-professionnel, style éducatif parental...) et les caractéristiques individuelles (représentation du fonctionnement scolaire). Notre intention est d'établir de quelle manière ces déterminants se combinent pour produire un style attributif lui-même lié à un style procédural (c'est-à-dire à l'attitude que le jeune déclare adopter après un échec scolaire).
- 35 Parmi tous les croisements réalisés, un résultat significatif ressort : seule l'attribution de l'échec à des difficultés personnelles en langues est reliée au style procédural.
- 36 Ce résultat est cohérent par rapport au résultat précédent selon lequel l'attribution des difficultés en langues semble plus contrôlable. Pour le reste, nous regroupons les principaux résultats en trois catégories.
- 37 Les influences du statut de l'élève sur :
- 38 sa perception de soi dans le système scolaire,
- 39 le style dans les différentes disciplines,
- 40 le style procédural.

Influences du statut de l'élève sur la perception de soi dans le système scolaire (cf. *tableaux 1, 2, 3 et 4*)

- 41 En croisant la perception de soi et le statut scolaire, on constate que les « moyens » ont une auto-perception plus en rapport avec leurs performances et le statut scolaire attribué par l'enseignant que les « faibles » ou les « bons ». Soixante-quatorze pour cent des sujets jugés « moyens » s'estiment eux-mêmes comme tels, contre 48 % des « faibles » et 69 % des « bons ». Le croisement du taux de satisfaction (quotient) et du statut scolaire montre que quand le statut scolaire baisse, le quotient augmente (16 % des élèves ayant un statut scolaire élevé ont un quotient supérieur à 0,4 contre 88 % des sujets de statut faible). Le décalage entre la réalisation et l'aspiration augmente quand les résultats deviennent insatisfaisants. D'autre part, quand le statut scolaire baisse, la déclaration de la motivation interne diminue (93 % des « bons » contre 79 % des « moyens » et 57 % des « faibles »).
- 42 Lorsqu'on croise le projet scolaire et le statut social défini par l'appartenance socio-catégorielle, on remarque que l'absence de projet est constante, quelle que soit la catégorie socio-professionnelle.
- 43 Cependant, le projet de faire des études diminue avec la baisse du statut socio-professionnel (80 % des « classes favorisées » contre 67 % des « classes moyennes » et 45 % des « classes défavorisées »). On observe la tendance inverse pour le désir d'entrer dans la vie active. Cette similitude de profil avec celui des « élèves moyens »

est probablement due au fait que les élèves faibles proviennent plutôt des « classes défavorisées ». Les élèves « faibles » paraissent se résigner et accepter leur destin scolaire. C'est ce que confirme le croisement entre le choix vocationnel et le statut scolaire. Nous avons distingué le choix vocationnel du projet scolaire par le fait qu'il est demandé au sujet de « ne plus tenir compte de la réalité » en partant du postulat que sont capables de rêver les sujets qui proposent des stéréotypes incompatibles avec leur niveau. Alors que les élèves de statut moyen tendent à choisir des professions incompatibles avec leur niveau (48 % contre 29 % chez les « faibles »), les élèves de statut faible choisissent d'abord des professions compatibles avec leur niveau (48 % des « faibles » contre 28 % des « moyens »), autrement dit, les « faibles » seraient plus conscients de leurs limites. Ces résultats autorisent à penser que c'est bien au niveau de la transmission des représentations à l'égard du travail scolaire que s'opère l'implication dans le travail scolaire. À cet égard, il est intéressant de constater que l'analyse des croisements entre le projet scolaire et le statut du groupe montre que les classes faibles se distinguent par l'augmentation de l'absence de projet (33 % des sujets de classes faibles n'auraient pas de projet contre 19 % et 20 % pour les autres).

- 44 Le croisement de la représentation de la réussite scolaire avec le statut scolaire montre quelques différences. Pour les « bons élèves », la réussite est reliée à l'attention (28 % des « bons », explications de 1^{er} rang), puis par l'effort (23 %). Pour les « moyens », la réussite est reliée à l'effort (38 % explication de 1^{er} rang), puis à l'organisation (32 %). Pour les « faibles », la réussite est reliée à l'effort et à la volonté (32 % et 30 % des faibles). Ces résultats sont cohérents par rapport aux résultats des représentations de la réussite en général chez les enseignants (Gosling, 1992). Selon cet auteur, la réussite et l'échec ne s'expliquent pas par des causes symétriques. La « réussite est interne » chez le bon élève (ce qui renvoie pour nous à « l'attention »), alors que l'échec est dû à un « manque d'effort ».
- 45 Le croisement de l'attribution de la réussite en général avec le style éducatif des parents à l'égard de l'école donne un éclairage sur les cas atypiques. On ne constate pas de différence significative entre le style autoritaire et le style concertatif des parents par rapport à la représentation de la réussite de l'enfant. Le point commun entre ces deux modes éducatifs est la présence de règles (Lautrey, 1981) et l'explication de la réussite par l'effort de l'enfant. Par contre, un rapport existe entre le style éducatif incohérent (minoritaire, 9 % de la population totale) et la représentation de la réussite : l'explication de la réussite par la pédagogie devient alors non négligeable 15,7 %.

b) Influence du statut de l'élève sur le style attributif selon les disciplines (cf. tableaux 5, 6 et 7)

- 46 Quand on compare les difficultés en langues selon le degré de motivation, on constate que les sujets motivés expliquent préférentiellement leurs difficultés par le manque d'effort (53 % des sujets motivés contre 19 % des sujets non motivés), alors que les sujets non motivés expliqueraient d'abord leurs difficultés en langues par le manque de capacité (30,5 % des sujets non motivés, ce qui correspond au 1^{er} rang). Les sujets non motivés donneraient plus de causes externes (difficultés de la tâche : 30 % des sujets non motivés contre 10 % des sujets déclarés motivés ; remise en cause de la pédagogie : 19 % des sujets non motivés contre 11,5 % des sujets motivés). Donc globalement, l'absence de motivation serait associée aux explications des difficultés en termes d'inaptitude, de difficultés de la tâche avec une légère tendance à la remise en cause de

la pédagogie (incontrôlabilité). À l'inverse, la motivation se caractériserait par une attribution interne en termes de manque d'efforts comme explication des difficultés en langues.

- 47 Parallèlement, le croisement entre l'attribution des difficultés en langues et le statut scolaire montre une distribution de causes contrastées : les « forts » et les « moyens » ne se distinguent pas ; ils attribuent plutôt leurs difficultés à un manque d'efforts, alors que les faibles expliquent d'abord leurs difficultés par un manque de capacités. Autrement dit, lorsque le niveau baisse en langues, on observe une augmentation de l'explication des difficultés par le manque de capacité (évolution vers l'incontrôlabilité).
- 48 Il est intéressant d'observer que le croisement homologue entre l'attribution des difficultés personnelles en français et le statut scolaire n'est pas symétrique : les « forts » comme les « moyens » expliquent leurs difficultés en français par le manque de capacités (51 % des forts et 48 % des moyens contre 40 % des faibles), puis dans une moindre proportion par le *manque d'efforts* (41 % des forts et 44 % des moyens). À l'opposé, les faibles en français expliquent surtout leurs difficultés par le manque d'efforts (56 % des faibles contre 44 % des moyens et 38 % des forts), puis par le manque de capacités (40,5 % des faibles). Autrement dit, quand le niveau baisse en français, on observe une augmentation de l'explication des difficultés par le manque d'efforts et une diminution de l'explication des difficultés par le manque de capacités (évolution vers la contrôlabilité).
- 49 Notre questionnaire ne permet malheureusement pas de déterminer pourquoi les explications des difficultés en français ne varient pas dans le même sens que celles des langues.
- 50 On peut observer des liaisons entre le sexe et le style d'attribution. Ainsi, l'attribution personnelle des difficultés en mathématiques varie selon le sexe.
- 51 Rappelons que quel que soit le *statut de l'élève*, le tri à plat des causes de difficultés en mathématiques montre le classement suivant : en premier vient le *manque de capacités*, puis la difficulté *de la tâche* et enfin le manque d'efforts. En croisant ces explications avec le sexe, on constate que :
- 52 la première cause explicative tend à être plus élevée chez les filles (59 % chez les filles, contre 53 % chez les garçons) ;
- 53 la deuxième cause évoquée, la difficulté de la tâche, montre la même tendance (26 % chez les filles, contre 12,5 % des garçons) ;
- 54 — À l'inverse, la troisième cause, le manque d'efforts, montre une tendance inverse (31 % chez les garçons, contre 18 % chez les filles).
- 55 Globalement, tout se passe comme si la réussite en mathématiques était liée à une éventuelle aptitude sans laquelle tout effort est vain. Cette croyance expliquerait-elle le caractère irréductible de l'échec en mathématiques ? De plus, il semble que cette croyance soit plus forte chez les filles, les conduisant plus facilement à abandonner en cas de difficultés. Il serait intéressant de déterminer où se transmet ce stéréotype : dans la famille ? À l'école ?

c) Influence du statut de l'élève sur le style procédural (cf. *tableaux 8, 9, 10, 11 et 12*)

- 56 Le croisement du style procédural avec le statut scolaire montre que les élèves faibles tendent à être moins persistants que les autres. Soixante pour cent des « faibles » se déclarent persistants contre 77 % des « forts ». À l'inverse, 40 % des faibles se déclarent prêts à abandonner contre 19 % chez les « forts ».
- 57 Le croisement homologue avec le statut de la classe montre que les classes moyennes tendent à favoriser davantage la persistance que les autres. Cinquante-quatre pour cent des élèves se déclarant persistants proviennent des classes moyennes contre 22 % dans les classes fortes et 29 % dans les classes faibles.
- 58 Quand on croise le style procédural et la perception de soi par rapport à ses performances, on observe une augmentation de la persistance chez les élèves ayant une estimation positive de leur travail scolaire (81 % des élèves qui s'estiment forts se déclarent persistants, contre 34 % de ceux qui s'estiment faibles). À l'opposé, le fait d'estimer ses résultats scolaires comme « faibles » est associé à une tendance à l'abandon. Autrement dit, le fait de se juger « faible » semble décourager et démobiliser les élèves pour le travail scolaire ; il y aurait là un effort pédagogique compensatoire à mener.
- 59 Quand on croise le style procédural et la motivation, on observe bien une corrélation entre la motivation et la persistance. Quatre-vingt-dix pour cent des élèves se déclarant persistants correspondent à des élèves motivés alors que 59 % des élèves se déclarant non motivés ont tendance à abandonner. À l'opposé, l'absence de motivation aurait tendance à être associée à une tendance à l'inertie (30 % des sujets découragés ne sont pas motivés, alors que 7 % des sujets persistants ne sont pas motivés).
- 60 Le croisement du style procédural de l'élève avec le style éducatif des parents montre certains liens. En particulier, il semble que le style éducatif incohérent (marginale ment déclaré) soit associé à plus d'abandon chez l'élève que pour les autres styles éducatifs. Soixante-quinze pour cent des élèves éduqués selon un mode *incohérent déclarent avoir tendance* à abandonner. À l'inverse, *le style éducatif*, concertatif puis autoritaire semblent reliés à plus de persistance chez l'enfant (81 % du style concertatif ; 69 % du style
- 61 Quand on croise le style procédural avec les goûts, un fait saillant apparaît : les élèves qui déclarent regarder la télévision se découragent plus vite que les autres (74 % des sujets qui regardent la télévision, contre seulement 12 % des sujets qui déclarent aimer lire).

Discussion

- 62 L'analyse des réponses au questionnaire a permis de constater que les élèves de 3e sont conscients de leur statut et que les attributions internes dominent (« effets socio-normatifs » de Beauvois), quel que soit le statut scolaire. Toutefois, si le statut scolaire, semble déjà bien intégré chez l'élève de 3e au point d'entraîner une démobilisation des faibles, en revanche il semble que la connaissance générale des différentes possibilités d'orientation soit nettement insuffisante, quel que soit le statut des élèves. Il y aurait là une action d'information générale à mener pour faciliter la construction de projets scolaire et professionnel plus précocement chez les élèves.

- 63 Il ressort de ces observations que le style attributif varie surtout en fonction de la discipline et du statut scolaire. Dans une moindre mesure, le style attributif varierait aussi en fonction du style éducatif parental. Cependant, en examinant l'ensemble des croisements, il semble que seule l'attribution des difficultés en langues puisse être reliée directement au statut scolaire et au style procédural ; l'analyse étant conduite en référence avec le modèle de Weiner (1979) fondé sur la notion de contrôlabilité des événements. Rappelons que, dans une telle perspective, l'attribution de l'échec ou des difficultés en termes de causes contrôlables (manque d'effort) devrait entraîner plus de persistance que l'attribution en termes de causes incontrôlables (inaptitude, difficulté de la tâche).
- 64 Si le modèle ne semble pertinent que pour l'attribution de difficultés en langues, cela tient au fait que la notion de contrôlabilité reste ambiguë. Par exemple, il est possible que le fait de se déclarer « inapte en langue » ne soit pas jugé aussi grave que celui de se déclarer « inapte en mathématiques ». Cette distinction de sens pourrait s'expliquer par le primat de la fonction normative sur la fonction pédagogique chez les enseignants de mathématiques (Dégouys & Postic, 1983 ; Degouys, Gras, & Postic, 1985). Ces auteurs ont montré que les représentations de la réussite en mathématiques étaient fondées, pour tous, sur l'évaluation par la note : enseignants, élèves et parents partagent une croyance absolue dans l'objectivité de cette évaluation. En cas de difficultés dans cette discipline, personne ne songerait à remettre en cause la relation pédagogique. Par ailleurs, ces auteurs ont déjà souligné le danger d'un tel processus attributif. Tout se passe, en effet, comme s'il existait une mise à distance précoce des élèves en difficultés en mathématiques, réservant cette discipline à ceux qui sont « doués » (notion de « don » : Mugny, 1985). La transmission d'une telle croyance est sans doute propre à entraîner un processus interactif d'exclusion des élèves par une démobilisation rapide conjointe des enseignants.
- 65 De plus, conformément aux résultats de Deschamps (1987) et Beauvois (1984), il semble que le style attributif, largement conditionné par la position du sujet dans le groupe, renvoie autant au contexte scolaire (statut de l'élève et de la classe) qu'au contexte familial (statut socio-professionnel, style éducatif, etc.).
- 66 S'agissant du contexte scolaire, on observe que le statut d'une « classe moyenne » pourrait être le plus stimulant du point de vue de la comparaison inter-groupes. On observe dans ses classes, le moins d'absence de motivation, le maximum de persistance, le désir maximal de faire des études, les goûts péri-scolaires apparentés au travail scolaire (lecture par exemple). À l'opposé, les « classes faibles » pourraient être les plus « dangereuses » pour l'identité scolaire dans la mesure où l'on y observe le maximum de découragement et d'absence de projet (souvent conjugué avec un style éducatif familial plutôt autoritaire ou laxiste et moins souvent avec un style éducatif concertatif).
- 67 En ce qui concerne le contexte familial, on remarque en particulier que le profil attributif de l'élève tend à faire coïncider le statut scolaire et le statut socioprofessionnel. Ceci autorise à penser que le degré d'implication pour l'école pourrait bien être relié à la représentation de l'école que les parents transmettent implicitement. Autrement dit, l'ensemble de ces résultats accrédite l'hypothèse selon laquelle l'identité scolaire est largement déterminée sociologiquement (Beaudelot & Establet, 1971 ; Lautrey, 1981).

Conclusion

- 68 L'approche par questionnaire n'est pas la plus appropriée pour atteindre les mécanismes impliqués dans les processus attributifs. Ce type d'enquête permet simplement de repérer les indices qui ouvrent de nouvelles pistes. Ces limites méthodologiques, liées à la mise en place de systèmes de défense, sont d'autant plus aiguës que cette enquête a été réalisée dans un contexte fortement évaluatif le système scolaire.
- 69 Pour accéder aux mécanismes sous-jacents à ces processus attributifs qui sont partiellement responsables de l'implication future du sujet, il pourrait être intéressant de repérer certains sujets et d'observer leurs stratégies réelles face à des situations d'échec en décrivant notamment leurs réactions immédiates et différées.
- 70 En outre, en raison de l'ambiguïté de la notion de « contrôlabilité » de Weiner, il serait sans doute plus judicieux de retenir des combinaisons de causes, constituants élémentaires des représentations sociales de l'échec scolaire, activables en fonction de la situation. Selon la fréquence d'activation de ces « schémas explicatifs », le risque de démobilitation lié à la perception d'une incontrôlabilité de l'échec chez l'élève pourrait varier. Par exemple, la réactivation répétée de la combinaison « attribution d'une difficulté + incapacité » aura plus de risques d'entraîner un abandon futur que celle de la combinaison « attribution d'une difficulté + manque d'effort ». Nos résultats nous amènent à faire l'hypothèse selon laquelle il existerait différents schémas explicatifs de l'échec, selon les matières enseignées (selon leur valence dans l'institution scolaire) et que ces « stéréotypes » seraient plus ou moins largement partagées selon le statut des individus. Ces résultats convergent avec les résultats homologues de Gosling concernant les représentations des enseignants. Selon cet auteur, en raison de la forte valence des mathématiques à l'école, les enseignants de cette matière pourraient plus facilement s'identifier à l'institution scolaire. Cette position privilégiée leur permettrait de se replier plus facilement derrière des explications de l'échec en termes de « manque de connaissances de base » ou « manque d'intérêt pour les mathématiques » chez l'élève. Ce discours peut entretenir implicitement le stéréotype dangereux de « don ».
- 71 D'une façon plus générale, en soulignant la hiérarchie des matières enseignées à l'école, ces résultats relancent le problème de la dérive de l'institution scolaire sous les pressions d'une société orientée vers le développement technologique. Tout se passe comme si l'école n'avait plus pour mission la transmission d'une culture générale, mais la production précoce de compétences techniques. Dans cette perspective, l'échec scolaire n'est plus à considérer comme un accident, mais comme une volonté délibérée de sélectionner des élèves capables d'assimiler facilement des connaissances utiles.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Monperce. Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : P.U.F.
- Deschamps, J.-C. (1987). *L'explication quotidienne*. Fribourg : Del-Val.
- Degouys, J., & Postic, M. (1983). Les représentations des différents partenaires de la relation éducative à l'égard des mathématiques en sixième. *Revue française de pédagogie*, 62, I, 15-26.
- Degouys, J., Gras, R., & Postic, M. (1985). Attitudes à l'égard des mathématiques des élèves de sixième. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34, 53-82.
- Gosling, P. (1992). Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, Attributions et rôle de l'enseignant. Paris : P.U.F.
- Lautrey, J. (1981). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : P.U.F.
- Luchouv, J. P., Cowl, T. K., & Khan, P. J. (1985). Learned helplessness : perceived effects of ability and effort on academic performance among E.I.T. and L.D./E.H. children. In *Journal of learning disabilities*, 18, 8, 470-474.
- Moscovici, S. (1983). Social representations and social explications : from « naive » scientist to scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution theory : social and functional extensions*. Oxford : Basic Blackwell Publisher.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Fribourg : Del-Val.
- Seligman, M. E. (1975). Theory cure and immunization. In *Human Helplessness*, W. H. Freeman and Compagny (pp. 45-68).
- Seligman, M. E., & Garder, J. (1980). Coping with undesirable life events, *Human Helplessness Theory and application*. Academic press (pp. 279-305).
- Weiner, B. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of personality and social psychology*, 21, 2, 239-248.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Education psychology*, 71, 3-25.

NOTES

1. D.E.C.O. : Direction des Examens, des Concours et de l'Orientation.

RÉSUMÉS

Cet article pose la question du lien qui existerait entre les explications des conduites ou de leurs résultats (tel que l'échec scolaire) et les comportements. Il s'agit de savoir comment les

explications que l'élève donne de son échec peuvent nous renseigner sur ses possibilités de mobilisations dans les diverses activités scolaires. Cette recherche donne les résultats suivants : Premièrement, pour les bons élèves, la réussite est liée à l'attention, puis à l'effort, puis à l'organisation. Pour les faibles, la réussite est liée à l'effort et à la volonté.

Deuxièmement, les forts et les moyens ne se distinguent pas ; ils attribuent plutôt leurs difficultés à un manque d'effort alors que les faibles expliquent leurs difficultés d'abord par un manque d'efficacité. Ensuite, les forts comme les moyens expliquent leurs difficultés en français par le manque de capacité puis dans une moindre proportion par le manque d'effort ; les faibles en français expliquent surtout leurs difficultés par le manque d'effort. Les explications des difficultés en mathématiques sont d'abord le manque de capacité, puis la difficulté de la tâche et enfin le manque d'effort.

Troisièmement, on constate que le style éducatif incohérent (marginale ment déclaré) est associé plus fréquemment à l'abandon chez l'élève que les autres styles éducatifs.

The present article investigates the extent to which the explanations that students give for explaining their school failure can serve as cues for knowing students potential mobilization for various school subjects. The following results were obtained : good students link success to first attention then effort and last organization ; poor students however link success to effort and motivation. Concerning the attributions of difficulties in languages there are no differences between good and average students ; they both attribute their difficulties to a lack of effort while students with poor performances blame their difficulties on a lack of ability.

INDEX

Mots-clés : Résultats scolaires, explications de l'échec et la réussite, représentations, style éducatif

Keywords : Student's status, Explanations of school failure or success, Representations, Parenting style

AUTEUR

EDMOND PAUL ASSY

est Maître Assistant en psychologie à l'Université de Cocody à l'U.F.R. des Sciences de l'Homme et de la Société. Ses recherches portent sur les pratiques éducatives et sur la psychologie génétique différentielle. Contact : Université de Cocody, (C.I.E.R.P.A.), Abidjan, Côte-d'Ivoire.