

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
Faculté des Lettres
Séminaire de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

UNIVERSITE DE GENEVE
FAPSE - Sciences de l'éducation
Didactique et Interactions Sociales
Avenue Général Dufour 24
CH-1211 Genève 4

**APPROCHE DE L'UNIVERS SCOLAIRE A TRAVERS
LES REPRESENTATIONS D'ELEVES
DE LA "SCUOLA MEDIA UNICA" DU CANTON TESSIN**

Piercarlo Bocchi

juin 1991

Les recherches citées ici ont été rendues possibles grâce au Fonds national suisse de la recherche scientifique que nous tenons à remercier de son soutien.

Dans le programme de recherche "Représentations de savoirs scolaires", nous avons consacré l'essentiel des moyens à constituer et à mettre en forme des registres de données intéressants et systématiques; à élargir nos sources bibliographiques; à mettre au point les démarches d'analyse en les faisant porter sur quelques questions essentielles; à parfaire le cadre théorique et à montrer comment il permet d'articuler entre eux des ordres de phénomènes trop souvent considérés indépendamment les uns des autres. Nous avons ainsi construit d'intéressants corpus et outils. Ces rapports de recherche présentent une série de résultats mais d'autres exploitations de ce matériel sont prévues qui augurent d'autres publications dans cette série ou dans des revues scientifiques.

Anne-Nelly Perret-Clermont
Maria Luisa Schubauer-Leoni

Les espoirs que les élèves
fondent dans l'école sont
fonction de l'espoir que l'école
fonde sur eux.

Christian Baudelot Roger Establet

Avant propos

La recherche présentée ici a été conduite par Monsieur Pier Carlo BOCCHI dans le cadre de son mémoire de licence à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève. Ce travail, conduit sous ma direction, se situe dans le prolongement d'études réalisées dans d'autres cantons, dans le but de mieux comprendre les systèmes représentationnels à l'oeuvre chez les acteurs des différents contextes éducatifs (voir en particulier Doise, Meyer et Perret-Clermont 1976, Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer 1983, Doise 1985, Bell et Perret-Clermont 1985, Bell, Perret-Clermont et Baker 1989).

En prenant cette fois comme objet d'étude le système scolaire tessinois et plus particulièrement la Scuola Media, nous nous sommes donnés les moyens de saisir la dynamique des représentations sociales à l'oeuvre dans l'enseignement secondaire inférieur lorsque le système ne prévoit pas des filières distinctes, mais des systèmes de niveaux pour les trois branches suivantes: **mathématiques, français et allemand**. Les élèves, dès leur 3ème année de l'enseignement secondaire, sont répartis sur deux niveaux dans ces trois disciplines, tout en continuant par ailleurs de fréquenter une même classe scolaire composée d'élèves suivant une sorte de formation "à la carte" selon leur attribution aux deux niveaux. Qu'en est-il dans ce contexte de l'identité scolaire des élèves?

Le mémoire de Monsieur Bocchi n'a de loin pas épuisé les informations recueillies par le questionnaire, mais d'autres analyses et d'autres articles viendront enrichir les données traitées dans ce document. En particulier, l'analyse relatée sera utilement complétée par l'étude des explications causales émises par les élèves à propos de l'échec en mathématiques, français et allemand. A ce propos une comparaison utile pourra être entreprise avec les données genevoises recueillies dans le cadre de ce subsidé de recherche, puisque nous pourrons notamment confronter les explications émises pour expliquer les causes d'échec en français langue maternelle et celle proposées pour le français langue seconde.

Une importante recherche complémentaire a également été conduite auprès des parents d'élèves tessinois (700 parents) qui ont, à deux reprises (avant l'assignation des niveaux, en 2ème année, et après la différenciation des élèves, en 3ème année) été invités à s'exprimer sur des questions relatives aux représentations du système par niveaux et à la fonction attribuée aux branches dans la carrière de leurs enfants.

M.L. Schubauer-Leoni

Genève, juin 1991

Références

Bell N., Perret-Clermont A.N.-The socio-psychological impact of school selection and failure, *International Review of Applied Psychology*, 1985, 34, pp.149-160

Bell N., Perret-Clermont A.N. & Baker N.-La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez les élèves en fin de scolarité obligatoire, *Revue Suisse de Psychologie*, 1989, 58, 3, pp. 190-198.

Deschamps J.C, Lorenzi-Cioldi F., & Meyer G.-*L'échec scolaire: Elève modèle ou modèle d'élève?* Lausanne, Favre, 1983.

Doise W.-Représentations sociales chez les élèves: effets du status scolaire et de l'origine sociale, *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 1985, 44, 1, pp. 67-78.

Doise W., Meyer G., Perret-Clermont A.N. -Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire, *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, no 2, université de Genève, 1976.

I INTRODUCTION

1. PROBLEMATIQUE

Ces dernières années de nombreuses réformes au niveau des structures scolaires ont cherché à réduire les inégalités de chance et de réussite scolaire.

Et pourtant une contradiction persiste: d'une part, à la suite notamment des réformes apportées, l'institution scolaire tient un discours égalitaire (voir articles de loi, programmes, objectifs); d'autre part, à travers son fonctionnement, l'école aujourd'hui comme hier, crée et sanctionne des inégalités.

L'apport de la psychologie sociale et des sciences didactiques dans ce champ devrait surtout permettre une contribution à la problématique de l'échec, que trop souvent le discours officiel et celui du sens commun tendent à dénoncer comme une manifestation d'un handicap individuel.

En effet certains discours de politiciens, des autorités scolaires, des enseignants vont légitimer cette représentation de sens commun, selon laquelle l'échec scolaire est un problème individuel, conséquence d'un handicap intellectuel ou affectif plutôt que l'effet d'une distance inégale devant la culture que l'école impose.

Le recours à un certain biologisme, s'appuyant sur les thèses de Darwin et de Mendel procure le fondement scientifique aux partisans de l'idéologie du don et renforce ce système de croyances. Comme le note Bisseret (1971, p. 328) "Les découvertes scientifiques en biologie viennent alimenter les schèmes de pensée déjà bien établis, selon lesquels la relation entre les faits biologiques et les faits psychiques est d'ordre causal, les premiers expliquants les seconds".

D'après ceci deux considérations s'imposent.

D'une part un certain discours tend à désigner l'élève comme maître de son avenir. L'institution scolaire participe d'ailleurs activement à propager ce discours et nourrit les représentations des groupes en présence;

"Instrument (...) qui confère aux privilégiés le privilège suprême de ne pas s'apparaître comme privilégiés, elle (l'école) parvient d'autant plus facilement à convaincre les déshérités qu'ils doivent leur destin scolaire et social à leur défaut de dons ou de mérites qu'en matière de culture la dépossession absolue exclut la conscience de la dépossession" (Bourdieu et Passerons, 1970, p.253).

D'autre part les "pratiques" sociales et scolaires attribuent à chacun la place qui lui revient (nous utiliserons ici le mot pratique au sens de Bourdieu, comme "le produit de la relation dialectique entre une situation et un habitus" (1974, p.178); la pratique n'est toutefois pas muette, elle se donne, elle aussi, ses formes discursives traduisant notamment des représentations.

Les sciences sociales, au cours surtout de ces 20 dernières années, ont permis de saisir la logique et la fonction sous-jacente aux représentations de sens commun construite autour de l'échec. Tenant présent que l'échec est aussi un fait sociologique, un nombre importants d'études ont permis d'en apprécier l'ampleur et de mieux en saisir sa nature.

Bien que la poursuite de l'analyse au niveau sociologique soit souhaitable, les enjeux de l'échec scolaire n'échappent pas à l'approche psychosociologique si l'on considère la nature même de la problématique qui renvoie au groupe social, à l'individu, à ses représentations de la réalité, pour citer seulement quelques facteurs.

"En définitive, le champ scolaire, sans qu'il soit un simple prétexte, est un champ d'une importance considérable pour la recherche en psychologie sociale car le <<social>> s'y présente à l'<<état de nature>>" (Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1982, p.16).

D'une façon plus précise on peut dire que les représentations sociales des élèves résultent notamment déterminées par l'origine sociale et le statut scolaire de ces derniers. Il est connu que l'origine sociale intervient fortement dans la détermination du curriculum scolaire des élèves (Bourdieu, Passeron, op. cit.), au point que il n'est plus étonnant de voir à quel point les enfants deviennent, avec une régularité incroyable,

"comme" leur parents (Janne, cité par Doise, Meyer, Perret-Clermont, 1976). A savoir que les enfants s'insèrent dans un espace sociale compatible avec celui des parents.

Au cours des années l'enfant acquiert tout une série d'habitudes provenant de son milieu d'origine. Il acquiert, un habitus de classe, que Bourdieu (1984) définit comme "le système de schème de pensée, de perception, d'évaluation et d'action", dont dispose l'individu, sorte de "grammaire génératrice" de ses pratiques.

Cela signifie que les conditions d'une classe sociale produisent dans les individus des habitus qui vont en déterminer leurs comportements. Cependant, une fois que les élèves sont engagés dans une filière, il semble que les appartenances scolaires interviennent plus que les origines sociales dans la détermination des représentations.

"Si se confirme ici l'existence d'un déterminisme sociologique quant au placement des individus dans la hiérarchie scolaire, il semble en revanche qu'une fois insérés dans une filière de scolarisation, les élèves, dans l'expression de certaines formes de représentation du monde, ont davantage tendance à se différencier les uns des autres en fonction de leur position dans le système d'enseignement plutôt qu'en fonction de la position sociale qui est préalable à la position scolaire et qui l'a déterminée" (Deschamps et al., op. cit., p.205).

Tout comme les approches sociologiques et psychologiques, la théorie didactique s'occupe également des processus d'attribution d'échec, en partant de la spécificité des objets d'enseignement que l'école est appelée à transmettre (Chevallard, 1988).

L'étude expérimentale entreprise pour ce mémoire de licence se situe donc à l'articulation de ces différents champs théoriques. Nous entrons plus loin dans le détail des notions et cadres théoriques auxquels nous ferons plus particulièrement appel pour traiter de l'objet d'étude qui sera le nôtre et que nous n'avons fait qu'esquisser pour l'instant.

2. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Plusieurs recherches (Deschamps et al., 1982; Doise, et al., 1976; Bell, 1980; Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1984; Bell et Perret-Clermont, 1984; Bell, Perret-Clermont, Baker, 1989), pour ne citer que quelques une des études entreprise dans ce domaine, ont montré qu'existent des représentations sociales spécifiques par rapport aux différentes filières. Ces travaux ont consisté surtout à questionner les élèves à propos de leur avenir professionnel et de leur univers scolaire.

Les structures scolaires étudiées se caractérisent par des différences parfois fort sensibles: ainsi si Genève dispose de cinq sections différenciées dès la 8ème année (latine, scientifique, générale, pratique et atelier) et six dès la 7ème (la section moderne débutant à ce moment seulement), le canton du Valais ne prévoit que deux filières (A et B avec une variante BT) dès la 7ème. Ces deux contextes institutionnels participent à créer des représentations de la réalité scolaire qui ne se laissent pas superposer et qui ne sont d'ailleurs pas étrangères aux groupes sociaux d'appartenance des élèves.

Pour avancer dans la compréhension des mécanismes à l'oeuvre dans les processus de sélection explicite mais surtout implicite à l'école, il paraît utile de continuer à étudier les "logiques" poursuivies par les acteurs directement intéressés: les maîtres, les élèves, les administrateurs, les parents, etc.. En d'autres termes, il convient de se demander quels rapports entretiennent ces différents acteurs avec le monde scolaire, son fonctionnement, ses normes et règles implicites.

En lien avec les structures scolaires qui permettent un certain fonctionnement de l'institution, les déclarations émises par les élèves apparaissent particulièrement informantes pour saisir la place et la fonction de ce groupe dans la fabrication de l'excellence scolaire et son opposé: l'échec scolaire.

Plus finement, il est utile de chercher à saisir comment les savoirs enseignés viennent moduler le rapport que les élèves entretiennent avec

l'univers scolaire.

Une telle démarche de recherche naît d'une problématique propre au champ éducatif.

La sociologie, la psychologie sociale et la théorie didactique vont alors constituer des cadres conceptuels pour comprendre les phénomènes étudiés.

2.1. La spécificité du contexte scolaire étudié

Pour poursuivre dans le sens des travaux réalisés dans l'enseignement secondaire inférieure à Genève, Neuchâtel et au Valais, et afin de comprendre ultérieurement l'articulation entre les positionnements sociaux extra-scolaires et les attributions de places propres à un système scolaire nous avons abordé un autre système d'enseignement en Suisse: celui de la Scuola media tessinoise.

La "Scuola media unica" -telle est l'appellation du niveau secondaire inférieur dans ce Canton- a remplacé l'ancienne organisation qui était caractérisée par la présence de deux écoles: la "Scuola maggiore" et le "Ginnasio", la première étant l'école qui préparait les jeunes au monde du travail et la deuxième celle qui avait la fonction de préparer les élèves qui auraient suivi la voie des études. L'organisation de la nouvelle "Scuola media unica" (Sme dorénavant), comporte plusieurs aspects que nous mettrons en évidence plus loin. Il suffit ici d'anticiper, que cette école est structurée en deux cycles, chacun comportant deux années et qu'à partir de la troisième année, l'enseignement se subdivise en deux parties: une commune, pour tous les élèves et une différenciée selon un système de niveaux dans trois branches: les maths, l'allemand et le français.

Cela fait que les élèves vont se trouver insérés dans deux contextes de formation différents et successifs, susceptibles de marquer leurs représentations sociales.

En effet, dans les deux premières années les élèves suivent tous les mêmes enseignements. Par conséquent, chaque classe constitue un groupe

l'univers scolaire.

Une telle démarche de recherche naît d'une problématique propre au champ éducatif.

La sociologie, la psychologie sociale et la théorie didactique vont alors constituer des cadres conceptuels pour comprendre les phénomènes étudiés.

2.1. La spécificité du contexte scolaire étudié

Pour poursuivre dans le sens des travaux réalisés dans l'enseignement secondaire inférieure à Genève, Neuchâtel et au Valais, et afin de comprendre ultérieurement l'articulation entre les positionnements sociaux extra-scolaires et les attributions de places propres à un système scolaire nous avons abordé un autre système d'enseignement en Suisse: celui de la Scuola media tessinoise.

La "Scuola media unica" -telle est l'appellation du niveau secondaire inférieur dans ce Canton- a remplacé l'ancienne organisation qui était caractérisée par la présence de deux écoles: la "Scuola maggiore" et le "Ginnasio", la première étant l'école qui préparait les jeunes au monde du travail et la deuxième celle qui avait la fonction de préparer les élèves qui auraient suivi la voie des études. L'organisation de la nouvelle "Scuola media unica" (Sme dorénavant), comporte plusieurs aspects que nous mettrons en évidence plus loin. Il suffit ici d'anticiper, que cette école est structurée en deux cycles, chacun comportant deux années et qu'à partir de la troisième année, l'enseignement se subdivise en deux parties: une commune, pour tous les élèves et une différenciée selon un système de niveaux dans trois branches: les maths, l'allemand et le français.

Cela fait que les élèves vont se trouver insérés dans deux contextes de formation différents et successifs, susceptibles de marquer leurs représentations sociales.

En effet, dans les deux premières années les élèves suivent tous les mêmes enseignements. Par conséquent, chaque classe constitue un groupe

hétérogène et les relations qui s'établissent entre les élèves de ces classes relèvent d'une situation sociale, tout à fait "naturelle", caractérisée par la présence de "bons" élèves et d'élèves déclarés "en difficulté", et ceci comme c'était le cas à l'école primaire.

Dans le deuxième cycle (8ème et 9ème année de scolarité), le fait que les élèves suivent aussi des enseignements de niveau 1 ou de niveau 2, signifie qu'à différents moments de la journée, se constituent des groupes plus homogènes pour les enseignements de certaines branches: des "sous-classes" avec de "bons" élèves en math par exemple et des "sous-classes" de niveau inférieur dans la même branche.

Il ressort, en définitive, que la Sme semble constituer un excellent contexte pour un prolongement des études sur les effets de l'appartenance groupale et sur leurs répercussions au niveau des représentations que les élèves élaborent de l'univers scolaire.

En d'autres mots, le fait par exemple d'appartenir au niveau 1 en mathématique va-t-il créer une identité d'élèves différente (d'ordre "supérieur") par rapport à celle d'élèves suivant les cours de niveau 2?

Les niveaux vont-ils jouer la fonction que jouent les filières dans d'autres cantons dans le travail de comparaison évaluative opéré par les groupes d'élèves?

II ORIENTATION CONCEPTUELLE

1. LES REPRESENTATIONS SOCIALES

1.1. Caractéristiques générales

Le concept de représentation sociale relève de la tradition sociologique européenne. C'est en effet Durkheim qui utilisa le premier le terme de "représentation collective" et chercha de constituer celle-ci en objet d'étude autonome. Toutefois, le sociologue a toujours considéré les représentations collectives d'un point de vue statistique, comme des catégories invariantes de l'esprit, où sont inclus tous les modes de connaissance.

Au contraire, Moscovici les considère plutôt comme une modalité de connaissance particulière, ayant un caractère mobile et qui se transforment assez facilement.

La notion de représentation sociale, dans l'acception qui nous intéresse, se situe à "l'interface du psychologique et du social". Elles constituent donc un instrument grâce auquel l'individu ou le groupe appréhende son environnement; "une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale", mais aussi une "connaissance pratique" (Jodelet, 1984, p.360).

Selon cet auteur le social intervient dans l'élaboration d'une représentation sociale de plusieurs manières:

- par le contexte concret où sont situés personnes et groupes
- par la communication qui s'établit entre les acteurs et les groupes sociaux
- par les cadres d'appréhension caractéristiques du bagage culturel de chaque individu
- par les codes, les valeurs et les idéologies liées aux positions sociales des individus et des groupes.

Cet instrument nous permet d'appréhender les événements de notre vie, les

informations qui sont présentes dans notre environnement, mais aussi les personnes de notre entourage. Les représentations sociales se construisent à partir de notre expérience et de nos savoirs, ces derniers étant transmis par les traditions, les institutions (telle que l'école) et les relations sociales que chacun de nous établit tous les jours.

Une représentation sociale c'est une connaissance "spontanée" et "naïve" ou autrement dit une connaissance de "sens commun", par opposition à la "connaissance scientifique".

Les représentations remplissent plusieurs fonctions. Avant tout elles ont une fonction cognitive parce qu'elles permettent aux individus d'intégrer les nouvelles informations. Ensuite les représentations sociales favorisent l'interprétation de la réalité, donnent sens à ce qui nous entoure, et en troisième lieu elles ont une fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux.

Les représentations sociales peuvent être alors définies comme "une préparation à l'action" non seulement parce qu'elles guident les comportements des individus, mais aussi parce que, en contribuant à reconstituer les éléments de l'environnement dans lequel un comportement doit avoir lieu, elles parviennent "à donner un sens au comportement, à l'intégrer dans un réseau de relations, où il est lié à son objet" (Moscovici, 1976, p.47).

A Moscovici fait écho Herzlich qui souligne la différence entre représentation et notion d'image.

"En tant que modalité de connaissance, la représentation sociale implique d'abord une activité de reproduction des propriétés d'un objet (...). Cette reproduction n'est pas le reflet dans l'esprit d'une réalité externe parfaitement achevée, mais un remodelage, une véritable <<construction>> mentale de l'objet" (Herzlich, 1972, p.305-306).

En tant que processus de re-construction du réel, une représentation sociale n'est qu'une médiation entre activités perceptives et cognitives, qui permet d'orienter nos comportements.

Par rapport au contenu il faut souligner qu'une représentation sociale est toujours " (...) représentation de quelque chose et de quelqu'un. Elle

n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation" (Jodelet, op.cit., p. 362).

Pour les concepteurs de la notion (Moscovici en particulier), les représentations sociales sont analysables selon plusieurs dimensions, à savoir: l'attitude, l'information et la pression à l'inférence.

L'**attitude** exprime l'orientation générale, positive ou négative, vis-à-vis de l'objet. Par conséquent les différents groupes sociaux vont se trouver inégalement centrés sur les objets de représentation.

L'**information** renvoie à l'ensemble de connaissances et de compétences possédées par les individus à propos d'un objet social.

La **pression à l'inférence** se rapporte aux circonstances dans lesquelles les individus ou les groupes sont amenés à prendre des décisions, à agir et à prendre position.

Cependant une description des représentations sociales, comme celle jusqu'ici effectuée, ne peut que nous informer d'une manière partielle. En effet le problème essentiel demeure.

Comment une représentation sociale se forme-t-elle? Quels sont les processus à la base de son fonctionnement?

Moscovici (1976, op.cit.) dans l'étude sur la psychanalyse propose une distinction entre deux processus:

l'objectivation et l'ancrage.

L'**objectivation** permet de transformer un concept en une image, l'abstrait en concret. "Objectiver, c'est résorber un excès de signification en les matérialisant (et prendre ainsi une distance à leur égard)" (Moscovici, 1976). Ce processus comporte plusieurs phases:

- Une phase de sélection et décontextualisation des éléments de leur origine où l'on trie les informations sur la base de critères culturels et normatifs et l'on décontextualise l'objet de représentation.
- Une phase de formation d'un "schéma figuratif" où l'on concretise l'information autour d'un noyau figuratif, c'est à dire où "une structure imageante va reproduire de manière visible une structure

conceptuelle" (Jodelet, op. cit., p.368).

- Une phase de naturalisation qui va permettre de concrétiser le modèle figuratif; les reproductions imagées acquièrent un statut d'évidence, elles deviennent des entités.

L'ancrage concerne "l'enracinement social" de la représentation et "l'intégration cognitive" de l'objet de la représentation. L'enracinement social représente le passage de l'individuel au social. Cela signifie qu'il y a partage de nos représentations qui sont socialement marquées par une signification et une utilité. L'intégration cognitive, au contraire, c'est un travail de consolidation des connaissances à l'intérieur d'un cadre de référence bien connu.

Jusqu'ici on a mis en évidence les caractéristiques principales de la notion de représentation sociale. Cependant pour mieux en saisir la portée il est utile de mettre en relation ce concept avec celui d'habitus, qui, né dans une perspective sociologique, rejoint la théorie de la représentation sociale et sous un certain aspect il va la compléter.

1.2. Représentation sociale et habitus

Bien que issus de disciplines et de théories différentes, la notion de représentation sociale et celle d'habitus ont des affinités très marquées, pour ne pas dire que l'une se reflète dans l'autre et vice versa. Pour ce qui concerne la représentation sociale, nous pouvons dire, en résumant, qu'elle présente les suivants caractères fondamentaux:

- elle est toujours une médiation entre concept et perception
- elle contribue à l'orientation des comportements et des communications sociales
- elle fonctionne à travers les processus d'objectivation et d'ancrage
- elle est axé sur les relations sociales

D'autre part, dans une perspective sociologique Bourdieu parle de habitus comme une "grammaire génératrice" de pratiques, comme un "système de disposition", qui permet de rendre compte de la façon dont les individus participent au fonctionnement d'un champ. Pour cet auteur l'habitus est une "nécessité incorporée, convertie en disposition génératrice de pratiques sensées et de perception capables de donner sens aux pratiques ainsi engendrées" (Bourdieu, 1979, p. 190).

Par ailleurs il précisera:

"(..).Les structures qui sont constitutives d'un type particulier d'environnement (...) et qui peuvent être saisies empiriquement sous la forme des régularités associées à un environnement socialement structuré, produisent des habitus, systèmes de dispositions durables, structures structurées prédisposer à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire comme principe de structuration de pratiques et de représentation qui peuvent être objectivement <<réglées>> et <<régulières>> sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles (...)" (Bourdieu, cité par Doise, 1986, p.88).

Comme on peut le voir de telles conceptions ne sont pas très éloignées de celles caractéristiques de la notion de représentation.

C'est Doise qui a le mérite de proposer une définition des représentations sociales qui constitue une synthèse entre les conceptions de Moscovici et de Bourdieu: " (...) les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de positions liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisants les processus symboliques intervenant dans ces rapports" (Doise, 1985, p.85).

Dans cette direction il me semble assez pertinent de voir, comme le note Schubauer-Leoni (1986, p.28) une sorte de hiérarchie entre les concepts de représentation sociale et d'habitus. "Du coup l'habitus nous paraît pensable en tant qu'élément structurant des représentations sociales; situé quelque part en amont des représentations sociales il en serait un principe générateur".

Dans cette optique les deux concepts vont se compléter.

2. L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF

2.1. La catégorisation et les relations entre groupes

La réalité dans laquelle nous vivons se caractérise par la présence d'éléments disparates qui la rendent complexe. Chacun de nous se trouve quotidiennement assailli par toute sorte d'informations, qu'il faut traiter.

Or, nous ne sommes pas en mesure de parvenir à les gérer toutes sans une grande dispersion d'énergie. Cela signifie que les individus sont obligés de mettre en oeuvre différentes stratégies pour favoriser l'appréhension des caractéristiques de l'environnement.

Une de ces stratégies fait référence au processus de catégorisation, qui permet la structuration et la systématisation de l'environnement. Cette notion a été définie par Tajfel comme:

"(...) les processus psychologiques qui tendent à ordonner notre environnement en terme de catégories: groupes de personnes, d'objets, d'événements, en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalent les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes des individus" (1972, p.272).

Pour de nombreux auteurs ce processus est essentiel à la vie de l'homme. La catégorisation nous permet de faire face aux modifications rapide de notre environnement et elle constitue une non négligéable économie cognitive. C'est par la catégorisation qu'un individu se situe et s'oriente dans une situation donnée.

L'importance de ce processus n'est pas à sousétimer car il est à la base du mécanisme de l'attribution et participe à l'articulation des relations entre groupes (Deschamps, 1977).

Sans entrer dans les dynamiques du processus de catégorisation, telles qu'elles ont été analysées par cet auteur, il est utile de rappeler, même

si brièvement, les effets de ce processus dans les relations entre groupes.

Mais avant tout, il est bien d'examiner, même d'une façon rapide, ce que recouvre la notion de groupe. En effet cette notion nous semble très importante, si on considère les différentes catégories sociales qui composent une population scolaire.

Disons toute de suite qu'un groupe n'a de sens qu'en rapport à d'autres groupes.

"(...) les caractéristiques de son propre groupe (son statut, sa richesse, ou sa pauvreté, sa couleur de peau, sa capacité à atteindre ses buts) n'acquièrent de signification qu'en liaison avec les différences perçues avec les autres groupes (...) Un groupe devient un groupe en ce sens qu'il est perçu comme ayant des caractéristiques communes ou un devenir commun que si d'autres groupes sont présents dans l'environnement" (Tajfel, 1972, p.295).

Mais il faut souligner que les groupes ne sont pas dans un simple rapport de juxtaposition. Ils existent en vertu d'un rapport de dépendance réciproque. Cela fait que chaque groupe n'a pas ses significations et ses valeurs. Au contraire les différents groupes se constituent dans un système de valeurs partagés (ceux définis par exemple par l'institution "école"). Autrement dit, c'est à partir d'un univers symbolique partagé que se constituent concrètement les différences.

Dans ces relations d'interdépendance prennent ensuite place des rapports de prestige et de pouvoir qui contribuent à la construction de l'identité sociale des individus.

Ceci dit, voyons maintenant quelques caractéristiques du fonctionnement des relations entre groupes.

Selon Doise (1982) il faut distinguer trois niveaux dans les relations entre groupes: les comportements, les évaluations, les représentations.

La thèse qu'il défend c'est que ces niveaux sont liés les uns aux autres. Par conséquent il avance l'hypothèse que la différenciation dans les représentations et les évaluations facilite la manifestation de comportements différenciés entre membres de groupe différents.

Plusieurs expériences, conduites par cet auteur et par d'autres, ont en

effet montré que la simple évocation d'un autre groupe suffit pour accentuer les ressemblances intra-groupe et les différences inter-groupe dans les représentations sociales.

Ainsi dans une expérience où des sujets (garçons et filles) devaient décrire leur groupe et l'autre groupe, à partir de trois photos de garçons et de trois photos de filles, on a pu observer qu'il y a une plus grande différenciation entre photos de catégories différentes et une plus grande ressemblance entre photos d'une même catégorie, dans la condition expérimentale dans laquelle les sujets savaient dès le début qu'ils devaient décrire les deux catégories.

Cette tendance à évaluer son propre groupe d'une manière plus favorable que le hors groupe est constante dans les recherches effectuées jusqu'ici sur la catégorisation.

Toutefois dans l'environnement social les individus bénéficient de plusieurs appartenances catégorielles: par exemple garçons/filles et "bon"/"mauvais" élèves. Des recherches, qui portent sur ce qu'on appelle les "appartenances croisées", ont mis en évidence que les effets de différentes catégories affaiblissent la différenciation catégorielle.

D'autre part, du point de vue des comportements, il semble que les conflits intergroupes peuvent être réduits si les groupes ne sont pas en compétition entre eux. Des expériences ont montré que dans des situations, où les activités faisaient référence à un "but supra-ordonné" ou à un "sort commun" les groupes ont tendance à réduire les antagonismes et à établir un climat plus favorable.

Les notions de "but supra-ordonné" et de "sort commun" nous permettent aussi de mieux comprendre le rapport concernant les relations entre groupes et le processus de catégorisation.

En effet "le but ou le sort commun institue l'appartenance commune à une catégorie sociale (...) c'est parce qu'ils produisent des effets de catégorisation au niveau de l'action comme de l'évaluation et de la perception, que buts et sorts communs renforcent ou affaiblissent clivages et convergences entre groupes" (Doise, 1984, p.265).

En résumé, nous pouvons dire que les acteurs sociaux sont insérés dans un système de rapports qui se déroulent en fonction de l'appartenance

catégorielle et selon les mécanismes de la différenciation catégorielle. Leurs représentations du monde et leurs comportements ne seraient pas compréhensibles hors de ces perspectives.

En plus nous en pouvons prolonger la réflexion pour voir qu'est-ce que ça signifie par rapport à la problématique de la construction de l'identité sociale chez les individus.

2.2. De l'appartenance catégorielle à l'identité sociale

La notion d'identité sociale renvoie, elle aussi, à l'articulation du sociologique et du psychologique. Déjà chez Mead on trouve l'idée que le Soi est constitué à la fois d'une composante sociologique, le Moi, qui correspond à l'interiorisation des rôles sociaux et d'une composante plus personnelle, le Je. "Le Je est la réaction de l'organisme aux attitudes des autres; le Moi est l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même. Les attitudes d'autrui constituent le Moi organisé, auquel on réagit comme Je" (Mead, 1963, p.149).

On doit alors comprendre le Soi comme le résultat de l'interaction entre le Je, qui représente l'aspect créateur du Soi (en tant que sujet) et le Moi, qui représente le Soi l'ensemble des jugements d'autrui (en tant qu'objet).

Partant d'un autre point de vue, Tajfel avance l'hypothèse que c'est à travers son appartenance à différents groupes que l'individu va se construire son identité sociale. Pour cet auteur "...l'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative de cette appartenance" (Tajfel, 1972, p.292).

Il ressort que l'identité dépend des positions qu'occupe l'individu dans une structure sociale.

Cet approche de la notion d'identité ne peut prétendre, dans les limites de cette recherche, d'esquisser une revue des nombreux travaux réalisés

dans ce domaine. Relevons simplement, que d'après des études focalisées sur les liens entre langage et identité, il ressort que le discours dominant tend à assigner à chaque individu sa place par rapport à autrui. Par conséquent dominants et dominés ne vont pas se définir de la même manière.

Plus précisément les dominants ont tendance à se percevoir comme une "entité" ("identité personnelle"), tandis que ceux qui se vivent comme dominés, n'ayant pas des caractéristiques personnelles, se conçoivent plutôt comme appartenant à une catégorie ("identité positionnelle").

"Dominants et dominés se définissent ainsi par le rapport à une norme commune, par rapport à un même référent, qui est le Sujet social, Je imaginaire qui incarne le dominant (...) A l'encontre du dominant, le dominé est pris entre le Moi que le dominant lui signifie qu'il est et Moi référence, que le dominant lui a imposé et que en même temps il l'empêche d'être" (Dechamps et. al., 1982).

Cela signifie que l'identité sociale se construit en fonction du capital matériel et symbolique que possède l'individu. En plus nous pouvons affirmer que les dominés, à cause de leur position ambiguë, auront une plus grande incertitude sur leur identité.

Il est évident l'intérêt pour ces problématiques, si l'on considère que le champ scolaire est un lieu particulier où s'instaurent des rapports de domination et où les systèmes de place se négocient constamment.

Compte tenu de ces quelques éléments théoriques, il convient de repenser à l'articulation entre les identités sociales que l'adolescent se construit par ailleurs en dehors de l'école et les identités plus typiquement scolaires, favorisées par le système de places qu'occupe l'individu dans l'institution scolaire.

Dès lors, le fait d'avoir esquissé quelques considérations théoriques à ce propos, nous permettra d'avancer un certain nombre d'hypothèses quant aux comportements des élèves dans le contexte scolaire.

3. AU COEUR DE L'ACTE D'ENSEIGNEMENT

Après avoir évoqué les notions de représentation sociale, de catégorisation sociale et d'identité sociale, pour compléter le cadre théorique de cette recherche nous allons considérer de plus près l'univers des apprentissages scolaires et son fonctionnement.

Il nous semble en effet difficile de chercher à saisir l'univers scolaire sans mettre en évidence les caractéristiques de la relation didactique par laquelle les élèves construisent leurs comportements. Autrement dit, il s'agit maintenant d'entrer dans la dynamique même de l'enseignement pour chercher les mécanismes par lesquels les élèves et les enseignants donnent un sens à leurs comportements réciproques et spécifiques de même qu'aux objets culturels qu'ils partagent.

De cette manière nous allons nous centrer dans le contexte de cette recherche.

3.1. Un concept médiateur pour la recherche sur l'enseignement

Traditionnellement on était amené à considérer la situation pédagogique en termes de relation de type binaire, telles que les relations maître-élève, élève-environnement, ou encore élève-savoir.

A ce jour plusieurs travaux ont montré que, pour comprendre les réalités propres au champ scolaire et à l'enseignement, il est utile de prendre en considération simultanément les trois pôles de la relation didactique, à savoir le rapport maître-élève-savoir.

Dès lors on peut considérer que ce rapport est géré par une sorte de "contrat" ou "contrat didactique" comme le nomme Schubauer-Leoni (1986). D'autre part Chevallard (1983, p.15) précise:

"...les clauses du contrat organisent les rapports qu'élèves et

enseignants entretiennent avec le savoir. Le contrat règle jusqu'au détail de l'affaire. Chaque notion enseignée, chaque tâche proposée se trouve soumise à sa législation. En conséquence le contrat détermine une vision du monde didactique exclusive d'autres visions du monde possibles. La signification des conduites, si essentielle à l'analyse didactique, ne peut donc être atteinte qu'à rapporter expressément les faits observés au cadre interprétatif du contrat".

Le contrat didactique constitue une base tacite qui légitime les comportements des élèves et des enseignants dans toute école, avec des modulations d'une classe à l'autre. Il est ce pourquoi les élèves et le maître organisent les représentations de leurs rôles respectifs.

Comme le contrat social de Rousseau, le contrat didactique comporte des clauses qui "(...) bien qu'elles n'aient peut-être jamais été formellement énoncées, elles sont partout les mêmes, partout tacitement admises et reconnues, jusqu'à ce que, le pacte social étant violé, chacun rentre alors dans ses premiers droit (...)" (1963, cité par Schubauer-Leoni, op. cit., 52).

Le contrat didactique représente alors tout ce qui va de soi; tout ce qui n'est généralement pas explicité, mais dont on reconnaît la légitimité.

Nous pouvons imaginer que dans une classe il y a d'une part, l'enseignant qui gère le contrat avec ses élèves et d'autre part les élèves qui apprennent au cours des années à decoder les normes du contrat. Élément nullement négligeable, c'est que les élèves vont se situer (et être situés!) de façon inégale dans le jeu d'appréhension de ces normes scolaires.

D'ailleurs, il faut préciser que tout contrat repose sur un méta-contrat, institutionnel qui participe à définir la topogénèse didactique: le maître et l'élève vont occuper des places a-symétriques et complémentaires. Normalement la légitimité des positions respectives face au savoir scolaire ne doit pas être constamment négociée. Au contraire, c'est le pôle du savoir qui constitue l'enjeu de la négociation (Schubauer-Leoni, op. cit.).

Par définition de la situation didactique les savoirs enseignés se modifient dans le temps. Le contrat, réunissant pratiquement l'enseignant et les élèves à propos de ce savoir, se trouve aussi constamment modifié

et sujet de négociation.

Mais quel impact peut avoir le contrat didactique sur le plan du fonctionnement psychologique et sur celui des comportements de l'élève?

Le fait que les élèves, dans notre société fortement scolarisée, pratiquent plusieurs formes de contrat didactique, amène Schubauer-Leoni (1988, p.70) à postuler que "un élève ne fonctionnerait pas indifféremment sur le plan psychologique selon les habitudes cognitives et sociales prises sous la législation du contrat didactique en vigueur".

D'autre part, si nous considérons que le contrat didactique produit un habitus "au sein du métier d'élève", il ressort que le contrat didactique est aussi, générateur de comportements et de formes de connaissance sociale.

C'est en quelque sorte grâce à l'exercice répété du contrat que l'élève apprend l'existence de certaines normes stables régissant son métier.

Nous postulons aussi que chaque groupe d'élèves, selon la place occupée dans la hiérarchie d'excellence de l'enseignant et selon ses autres positions sociales à l'intérieur de l'institution, va interpréter et négocier son propre rapport aux règles du contrat (Schubauer-Leoni, 1986). Ce sera en demandant aux élèves de prendre position par rapport à certains comportements d'élèves et de professeurs que nous allons chercher à opérationnaliser ce travail de recherche.

4. HYPOTHESES DE RECHERCHE

Point de départ et de référence ce sont les affirmations de Doise (1985) et de Deschamps et al. (1982) quant aux influences exercées par l'origine sociale et le statut scolaire sur les représentations des élèves.

Selon ces auteurs, comme on a déjà eu occasion d'affirmer, il semble que les représentations que les élèves se font de leur univers scolaire sont plutôt fonction de leur placement dans la hiérarchie scolaire, que le résultats de leur origine sociale. Cela signifie, qu'une fois insérés dans une filière, les élèves ont tendance à se différencier en fonction de leur statut scolaire.

Comme le note Postic (1979, p.97), le statut scolaire d'un élève se construit à partir de l'insertion dans une filière donnée et à travers la position que l'enfant occupe dans la structure formelle de la classe et de la structure non formelle du groupe de pairs.

Cependant ce qui détermine d'une manière très importante le statut de l'élève c'est son appartenance à une filière donnée, plutôt que sa position acquise à l'intérieur de sa classe, parce qu'attachées à telle filière il y a toute une série de valeurs sociales, donnant lieu à des normes qui régissent les comportements des élèves.

Nous avons voulu voir, alors, jusqu'à quel point l'insertion dans une structure fondée sur la fréquentation de deux niveaux dans certaines matières joue un rôle de différenciation entre les élèves. Pour ce faire nous avons fait référence à la situation de l'enseignement secondaire au Tessin, qui, comme cela a été dit, présente bien des caractéristiques qui la différencient par rapport à d'autres systèmes d'enseignement suisses de la même catégorie.

Autrement dit, de quelle nature vont être les prises de positions d'élèves dans une organisation scolaire qui ne prévoit pas des filières complètement distinctes tout en disposant, dès la 8ème année, d'un système de différenciation par niveaux en mathématiques, allemand et français?

Dans cette perspective nous avançons les hypothèses suivantes.

Hypothèses 1 A

Etant donné que les élèves cohabitent dans une même classe scolaire pour une bonne partie de leur temps scolaire et qu'ils ne sont différenciés -en niveaux 1 et 2- que lors des cours de mathématiques, d'allemand et français, la différenciation de leurs représentations sera moins importante que dans un système qui distingue plus nettement des filières parallèles et relativement étanches.

Hypothèse 1 B

Toutefois, nous postulons aussi que les élèves qui appartiennent au groupe des "bons" (ceux qui ne fréquentent que des cours de niveau 1 dans les trois branches à niveaux) devraient se considérer de meilleurs élèves que ceux qui appartiennent au groupe des "plus faibles" (ceux qui ne fréquentent que des cours de niveau 2 dans les trois branches). Les positions scolaires intermédiaires, représentés par les élèves qui fréquentent des cours de niveau 1 et d'autres de niveau 2 correspondant à une auto-estime moins nettement marquée.

D'une façon générale, et pour des raisons de négociation de la place occupée, nous nous attendons à peu d'auto-appréciation en termes d'"élève faible".

Hypothèse 2

Amenés à juger certains comportements à la limite du contrat didactique habituel, les élèves vont déclarer comme plus ou moins acceptables ou inadmissibles ces comportements en fonction de leur statut scolaire, mais aussi en fonction d'autres appartenances sociales (sexe et origine sociologique).

Hypothèse 3 A

Lorsque l'élève est amené à juger un élève en train d'enfreindre une règle du contrat, il jugera différemment le comportement si l'élève à juger est présenté comme appartenant au niveau 1 (en mathématiques ou en allemand) ou au niveau 2.

Plus spécifiquement nous nous attendons que les élèves décrivent plus négativement un élève de niveau 2 qui copie pendant une épreuve, qu'un élève de niveau 1.

Hypothèse 3 B

Nous postulons aussi que les jugements intra-groupe (par exemple, les élèves de niveau 2 jugeant le comportement d'un élève de même niveau qui copie) seront différents de ceux inter-groupes (par exemple, les élèves de niveau 2 jugeant le comportement d'un élève qui copie de niveau 1).

Hypothèse 4

Les réponses des élèves vont se différencier entre la 3ème et la 4ème année, cette dernière tendant à polariser encore plus les prises de positions des élèves.

III L'ENQUÊTE

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1. Description

Cette recherche a été menée dans trois écoles différentes de la région de Lugano. Afin de pouvoir disposer d'un échantillon avec un bon degré de représentativité nous avons choisi des écoles ayant des caractéristiques fortement différentes.

Les trois écoles se différencient principalement par rapport à la population et au nombre d'élèves qu'elles reçoivent.

Une première école réunit les enfants habitant une région plutôt à vocation résidentielle, une autre les enfants de quelques petits villages de montagne et enfin une troisième reçoit les enfants d'un quartier de la ville de Lugano.

Les écoles considérées sont de grandeur différente: une comprend 200 élèves environs, une autre avec ses 450 élèves représente une école de grandeur moyenne et la troisième, étant l'une des plus grandes écoles du secteur, reçoit 600 à peu près.

1.2. Structure de l'école secondaire au Tessin

La "Scuola media unica" a été introduite au Tessin à partir du 1977 dans deux villages de la région du Sopraceneri et puis elle a été progressivement généralisée dans tout le Canton. Aujourd'hui on compte 42 écoles, chacune comportant (sauf quelques exceptions dans les régions rurales), un potentiel de 400 élèves au minimum. Par conséquent, il n'y a pas une telle institution dans tous les villages du Canton.

Cette organisation de l'enseignement secondaire inférieur a remplacé une situation qui était caractérisée par la présence de deux types différents

d'écoles: la "Scuola Maggiore" et le "Ginnasio". En principe, à la première s'inscrivaient les élèves qui à la fin de ce cursus scolaire auraient suivi une formation professionnelle. Au contraire, le "Ginnasio" recevait plutôt ceux qui désiraient continuer les études dans une école supérieure. Entre ces écoles il y avait aussi une différence en ce qui concerne la durée: 3 ans la "Scuola Maggiore" et 5 ans le "Ginnasio". Comme on a déjà eu l'occasion de le souligner, au début des années septantes l'exigence de favoriser une certaine démocratisation des études aboutit à la réalisation d'un projet politique qui entraîna la suppression de cette structure et la remplaça avec la nouvelle Sme.

La Sme comporte désormais une structure différente que nous allons brièvement résumer.

La nouvelle organisation du secteur secondaire prévoit l'articulation de l'enseignement sur deux cycles, chacun d'une durée de deux ans. Pendant la première période, nommée cycle d'observation, l'ensemble des élèves suit les mêmes enseignements. Au contraire, dès la troisième année, des différentes possibilités de formation sont introduites: c'est le cycle d'orientation.

Le cycle d'observation se propose d'identifier et de développer les capacités des élèves, tandis que le cycle d'orientation a comme fonction de compléter la formation scolaire de base et d'amener progressivement les élèves à choisir une voie de formation conforme aux aspirations et aux aptitudes des élèves. Ces affirmations font parties des objectifs déclarés de la Sme que nous pouvons retrouver dans la "Legge sulla scuola media" du 21 octobre 1974 et dans son Règlement d'application du 11 mars 1987.

1.3. Le cycle d'orientation

L'enseignement dans ce cycle se subdivise en deux parties: une commune, c'est à dire pour tous les élèves et une autre différenciée en fonction des résultats des élèves. La partie commune comprend les disciplines

suivantes: italien, histoire, géographie, sciences naturelles, éducation visuelle, musicale et physique, et enfin religion. Pour un total de 19 heures hebdomadaires en troisième et de 17 en quatrième.

L'enseignement différencié comprend les cours à deux niveaux et les options. Les cours à deux niveaux sont prévus pour les disciplines dites "importantes", à savoir mathématiques, français et allemand. Dans les cours du premier niveau les thèmes sont supposés être traités de façon plus systématique et profonde, tandis que dans les cours du deuxième niveau l'enseignement est simplifié et il s'adapte aux capacités des élèves.

Les matières "à deux niveaux" comportent 11 heures d'enseignement hebdomadaires.

Enfin les élèves ont encore la possibilité de choisir deux cours optionnels: par exemple des cours de latin, d'anglais, d'informatique, d'activités techniques, de cuisine, etc. Ces cours occupent les élèves pendant 4 heures par semaine.

Pour terminer, il faut ajouter que les élèves présentant beaucoup de difficultés scolaires, suivent le "Corso pratico", qui propose aux élèves des activités manuelles et pratiques, telles que la construction d'une table, la réalisation d'un devis pour faire une telle construction, des petits travaux manuels ect. Ils sont alors exemptés d'assister aux leçons de mathématiques, de français ou d'allemand, pour un maximum de 12 heures hebdomadaires. Ce cours est introduit en troisième année.

Pour ce qui concerne le choix des cours à deux niveaux, il faut souligner que la décision définitive revient aux parents, à condition que l'enfant qui désirent s'inscrire aux cours de niveau 1, ait acquis une note suffisante (la note 4 au minimum) dans ces disciplines à la fin de la deuxième année. Néanmoins, les conseils de classe peuvent autoriser des exceptions.

Cette décision peut être modifiée au cours de la troisième ou de la quatrième année, sur la base de l'évolution des intérêts et des résultats de l'élève. L'initiative peut partir de la famille ou de l'école elle-même (enseignant ou conseil de classe), mais la décision de changement durant l'année peut avoir lieu seulement si les deux parts en cause, la famille et l'école, sont favorables.

Toutefois, à la fin de la troisième année le critère pour pouvoir continuer les cours de niveau 1 est celui de la suffisance dans les trois disciplines. L'élève en situation d'échec doit alors passer en quatrième dans les cours de niveau 2 ou bien redoubler sa classe.

En conclusion nous pouvons affirmer que, au début et pendant la troisième année ce sont l'élève et sa famille qui ont le droit de choisir les niveaux, tandis qu' à la fin de l'année ce sont les enseignants, à travers l'évaluation des capacités des élèves, qui décrètent l'attribution des niveaux.

2. L'ENQUETE

2.1. Le questionnaire

Les questions qui constituent l'objet de cette recherche représentent une partie d'un questionnaire (voir annexe A) qui a été soumis aux élèves pendant les mois de novembre et de décembre 1989. Ce questionnaire a été conçu dans le but de recueillir des informations relatives aux opinions des élèves sur leur réalité scolaire. Les questions portent sur 2 axes de recherche et touchent des problématiques particulièrement intéressantes, la première ayant trait aux représentations sociales des savoirs enseignés et la deuxième concernant les conditions qui permettent d'accéder à ces savoirs.

Conformément à une pratique souvent mise en place dans les recherches en psychologie sociale le questionnaire a été pensé en plusieurs versions. Dans le cas présent, on a construit 4 versions correspondant, pour la Sme, au nombre des matières d'enseignement dites "importantes"; à savoir mathématiques, allemand, français et italien. Ainsi les questions qui portaient sur ces disciplines (les questions 2, 4, 5 et 6) ont fait l'objet de variations, tandis que les autres ont été posées indifféremment à tous les élèves.

Le tableau 1 indique les 4 versions du questionnaire selon les questions. Si nous prenons la question 2, par exemple, la différence entre les versions prend les formes suivantes.

Question 2

VERSION A: Pourquoi un élève réussit-il en mathématiques?

VERSION B: Pourquoi un élève réussit-il en allemand?

VERSION C: Pourquoi un élève réussit-il en français?

VERSION D: Pourquoi un élève réussit-il en italien?

TABEAU 1

Questions	VERSION A	VERSION B	VERSION C	VERSION D
1	idem	idem	idem	idem
2	math	allemand	français	italien
3	idem	idem	idem	idem
4	allemand	français	math	math
5	allemand 1	math 1	allemand 2	math 2
6	math	allemand	français	italien
7	idem	idem	idem	idem

1=niveau 1 2=niveau 2

Les questions qui constituent le noyau de cette recherche sont inscrites dans le questionnaire sous les numéros 3, 5 et 7.

Comme on peut observer dans le tableau 1 les questions 3 et 7 ont été posées à tous les élèves. La question 5, au contraire, a été posée dans les 4 versions décrites.

2.2. Déroulement

Etant donné les caractéristiques linguistiques du contexte de déroulement de l'enquête, les questions ont été opportunément traduites en italien. Par ailleurs, tout a été fait afin de limiter au maximum les risques d'incompréhension. A' ce propos les 4 versions du questionnaire qui ont été soumises aux élèves choisis dans le cadre de cette recherche, ont été préalablement proposées à une vingtaine d'élève d'une autre école. Le but déclaré était alors celui de vérifier d'éventuelles difficultés de traitements par les élèves. Ensuite, le questionnaire a été modifié en conséquence.

L'enquête s'est déroulée pendant les mois de novembre et de décembre 1989

dans deux classes de troisième et deux classes de quatrième de chaque école.

Le questionnaire a été présenté aux élèves de chaque classe de façon indépendante.

Temps prévu à disposition: 30 minutes.

Une feuille de présentation (voir annexe B), renseignait les élèves sur le but du questionnaire et donnait les consignes principales.

3. OBSERVATIONS LIÉES A LA PASSATION

Le contexte du déroulement marque la construction des réponses.

En fait, il faut toujours garder à l'esprit que dans le cadre scolaire, le déroulement d'un questionnaire même anonyme, peut être déterminé par le meta-contrat école et par les règles du contrat didactique en vigueur en classe. Ce qui, par conséquent, amène les élèves à chercher les réponses à partir des significations auxquelles ces contrats les renvoient. Bref, parler de l'école dans l'école n'est pas un exercice "libre".

On a tout de même expliqué aux élèves que le questionnaire était anonyme, qu'il ne constituait pas un enjeu d'évaluation et que par conséquent il ne fallait pas chercher la "bonne" réponse, mais que toute réponse était intéressante pour nous. On a demandé aux enseignants de quitter la classe et on a laissé la liberté aux élèves de s'organiser dans l'espace (dispositions des tables).

Pourtant, d'après certaines réactions des élèves, nous avons constaté que les enfants, dans le milieu scolaire, abandonnent difficilement leur "métier d'élève".

Avant d'aborder l'analyse des résultats, il convient de s'arrêter un instant pour observer de plus près certaines de ces réactions d'élèves.

3.1. De la part des élèves

QUESTION n° 3

A., bonne élève, issue d'une classe supérieure, ne comprend pas la pertinence des affirmations C (Le professeur ne termine pas le programme de l'année) et D (Des élèves ne font pas leurs devoirs). Pour elle, ce sont des faits inadmissibles.

C., élève faible dont le père est mécanicien demande "A quoi ça sert de répondre à ces questions? L'école n'est pas mon affaire."

R., bon élève dont le père est enseignant demande si les affirmations A (Le professeur avance vite dans le programme) et C (Le professeur ne termine pas le programme de l'année) se réfèrent à son professeur de mathématiques.

K., élève faible, issu d'une classe sociale inférieure; "Est-ce que je peux mettre les croix où je veux?"

F., élève moyen dont le père est ouvrier affirme: "Le fait qu'il y ait des élèves qui copient dépend des niveaux. Pour les élèves de niveau 1 c'est inadmissible, pour les autres c'est admissible."

QUESTION n° 4

S., élève faible, issu d'une classe sociale inférieure, dit: "Je ne peux pas répondre parce que je ne suis pas les cours à niveaux. Je suis le cours pratique." Quand on lui demande pourquoi il suit le cours pratique, il dit qu'il ne veut pas répondre.

G., bon élève dont le père est employé de banque demande: " Je suis au niveau 1 parce que ce sont mes parents qui l' ont décidé , je dois le mettre?"

A., élève moyen dont le père est ouvrier croit qu'il doit suivre les cours de niveaux 2 à cause de son enseignant de mathématiques. "Mais je ne peux pas l'écrire!"

QUESTIONS n° 5

B., bonne élève, issue d'une classe sociale moyenne, affirme: "Est-ce que je peux mettre des croix au milieu?"

T., élève moyen dont le père est employé de banque dit qu'il est normal que les élèves de niveau 1 en allemand copient parce que le professeur n'explique jamais rien.

C., bonne élève dont le père est fonctionnaire d'État demande si elle doit faire référence à son professeur de mathématiques.

A., élève moyen, issu d'une classe sociale moyenne, affirme: "Dans ma classe il y a beaucoup de garçons qui copient; les filles, non."

QUESTION n° 6

Y., élève faible dont le père est employé postal affirme: "Je suis insuffisant et je m'en fous."

E., élève moyenne, issue d'une classe sociale supérieure, dit que ses résultats sont bons parce qu'elle veut continuer ses études.

I., bon élève dont le père est médecin affirme "Mes résultats sont bons parce que j'étudie."

J., élève faible dont le père est mécanicien dit qu'il est insuffisant parce que ses enseignants lui ont toujours dit qu'il n'était pas intelligent.

F., élève moyen dont le père est employé de banque demande s'il peut écrire que son professeur lui a mis des notes trop basses.

A., bon élève, issue d'une classe sociale moyenne, affirme: "C'est normal, si tu n'es pas très doué, il faut que tu t'engages."

QUESTION n° 7

D., élève faible dont le père est ouvrier demande: "J'ai des difficultés,

mais je suis moyenne. Est-ce que je peux mettre une croix ici?" (Elle montre du doigt un point entre élève faible et élève ayant des difficultés).

R., élève moyen, issu d'une classe sociale inférieure: "Si je suis au niveau 2 dans toutes les matières et je vais bien, est-ce que je peux mettre une croix ici?" (il montre du doigt la case relative au bon élève)

F., élève moyen dont le père est entrepreneur demande: "Je dois mettre une croix selon ce que je pense ou selon mes notes?"

Voilà un petit extrait de quelques-unes des réactions des élèves. Sans qu'il soit question ici d'entreprendre une analyse détaillée de ces données, il est quand même important de faire au moins deux remarques.

Avant tout, il semble que les réactions des élèves peuvent s'expliquer seulement en faisant référence aux mécanismes relationnels sous-jacents.

Autrement dit, le rapport avec l'enseignant et avec les camarades semble être déterminant pour les représentations des élèves. Ce rapport, à son tour, semble être influencé d'une manière assez évidente par les origines sociales des élèves et/ou par leur statut scolaire.

En fait, les réactions des "bons" élèves, qui appartiennent tous aux classes sociales plus favorisées, montrent qu'ils semblent avoir bien appris leur "métier d'élève" et qu'ils réagissent par conséquent assez positivement au questionnaire.

Par contre les élèves "en difficulté", expriment parfois un certain malaise: ils ne montrent pas un grand désir d'aborder certaines questions, peut-être à cause du fait que répondre à une question signifie aussi prendre position par rapport aux autres et au contexte scolaire. Ce qui les renvoie à la position de dominés que l'école leur assigne. Dès lors ils manifestent un manque d'intérêt au questionnaire ou il cherchent à y échapper en répondant d'une autre manière que celle demandée.

Un autre aspect à souligner est la référence à l'enseignant, à partir de laquelle plusieurs élèves vont construire leurs réponses.

D'une part, ils semblent préoccupés par le fait que l'enseignant puisse

connaître leurs réponses; dans ce sens, les réactions du type "Est-ce que je peux écrire ce que je veux?" où "Le prof. de maths va-t-il lire ce que nous avons écrit?" où encore "Mais êtes-vous sûr que le questionnaire est anonyme?" sont fréquentes.

D'autre part, une fois les élèves libérés de ce problème, (ce qui, nous en sommes conscients, ne se vérifie pas pour tous), la personne de l'enseignant surgit de nouveau en tant qu'élément probable déterminant certains comportements des élèves.

IV LES RÉSULTATS

1. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Les données que nous avons recueillies ont été traitées par ordinateur à travers le programme d'analyse statistique SPSS-X (calcul statistique Khi carré).

Un certain nombre de variables indépendantes ont été choisies permettant aussi la mise en oeuvre d'une série de traitements (méthode CROSSTABS) devant répondre aux hypothèses de travail annoncées.

Les variables choisies sont les suivantes:

Variables sociales

- CLASSES SOCIO-PROFESSIONNELLES
- SEXE
- NATIONALITE
- LANGUES (parlées à la maison)

Variables scolaires

- NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT (1 ou 2 en mathématiques, allemand et français)
- ANNÉE (3ème et 4ème)
- REDOUBLEMENT

Variables expérimentales

- VERSIONS DU QUESTIONNAIRE

Certaines variables méritent quelques précisions.

1.1. Classes socio-professionnelles (CSP)

Pour déterminer ces catégories, nous avons pris en considération les professions du père (et de la mère) des élèves et les critères établis par le Service de la Recherche Sociologique de Genève (1988) qui propose la distinction suivante:

- Catégorie sociale "supérieure":

cadres supérieurs, professions libérales et intellectuelles, industriels, PDG, directeurs de grandes entreprises.

- Catégorie sociale "moyenne":

petits indépendants, manuels (artisans) et non manuels (commerçants) agriculteurs, employés qualifiés, cadres inférieurs et moyens.

- Catégorie sociale "inférieure":

manœuvres et ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, chefs d'équipe, agents ou employés subalternes.

1.2. Niveaux d'enseignement

Rappelons brièvement que la Sme prévoit, dans le deuxième cycle, un enseignement différencié sur deux niveaux, pour les mathématiques (M), le français (F) et l'allemand (A). Par conséquent, les élèves peuvent se trouver dans les huit cas suivants:

- suivre 3 cours au niveau 1: M1 F1 A1 (1)

- suivre 2 cours au niveau 1: M2 F1 A1 (2)

M1 F2 A1 (3) ou

M1 F1 A2 (4) ou

- suivre 1 cours au niveau 1: M1 F2 A2 (5) ou
M2 F1 A2 (6) ou
M2 F2 A1 (7)
- suivre 0 cours au niveau 1: M2 F2 A2 (8).

Le premier groupe correspond au groupe des bons élèves. Le dernier à celui des élèves faibles. Le deuxième c'est le groupes des élèves "bons" dans les langues. Dans la situations cinq, les élèves sont "bons" en mathématiques mais pas en langues. Les autres groupes présentent des situations mixtes.

Notre analyse s'est fondée plus particulièrement sur les groupes suivants:

- 111 (bon élèves)
- 222 (élèves faibles)
- 211 (élèves bons en langues)
- 122 (élèves bons seulement en mathématiques).

Les autres cas de figure ont été cumulés dans "AUTRE".

2. DESCRIPTION DE LA POPULATION

Le tableau 2 met significativement en évidence la relation entre classes sociales et niveaux d'enseignement. Dans cette perspective, nous observons que tous les élèves issus de la classe supérieure (sauf une exception), suivent tous les cours de niveau 1 (97.1%). Au contraire, le 31.3% des élèves de la classe inférieure sont au niveau 2 dans les trois disciplines. En fait le 94% des élèves "faibles" appartiennent à la classe inférieure.

TABLEAU 2

NIVEAUX	CSP			tot
	sup	moy	inf	
bons (111)	34	42	54	130
	26.2	32.3	41.5	53.3
	97.1	71.2	36.0	
faibles (222)		3	47	50
		6.0	94.0	20.5
		5.1	31.3	
bons langues (211)		4	6	10
		40.0	60.0	4.1
		6.8	4.0	
bons math (122)		2	11	13
		15.4	84.6	5.3
		3.4	7.3	
autre	1	8	32	41
	2.4	19.5	78.0	16.8
	2.9	13.6	21.3	
tot	35	59	150	244
	14.3	24.2	61.5	100.0

p<.00000

Ces données sont très étonnantes: s'il est vrai que la moitié de l'ensemble des élèves ne suit que des cours de niveau 1 (53.3%), il apparaît tout de même qu'à une exception près, tous les élèves de milieu supérieur manifestent cette excellence scolaire. En revanche, seul le 36% des élèves de milieu inférieur suit des cours de niveau 1.

Bien que non significative dans l'ensemble, la répartition des filles et des garçons est légèrement inégale (tableau 3). Nous observons qu'au niveau de la distribution de la population dans les classes socio-professionnelles, les filles de classe supérieure sont plus nombreuses que les garçons de la même classe: 69.9% contre 37.1%. Par contre, dans les classes moins favorisées, le pourcentage des garçons est plus élevé (54.7%) que celui des filles (45.3%). En ce qui concerne la classe moyenne, les filles et les garçons se répartissent de manière égale.

TABLEAU 3

	CSP			tot
	sup	moy	inf	
SEXE homme	13	30	82	125
	10.4	24.0	65.6	51.2
	37.1	50.8	54.7	
femme	22	29	68	119
	18.5	24.4	57.1	48.8
	69.9	49.2	45.3	
tot	35	59	150	244
	14.3	24.2	61.2	100.0

$p < .17443$

Le redoublement d'une ou plusieurs classes est un facteur significatif et très intéressant. Sur 230 élèves (notons que 14 sujets n'ont pas répondu à cet item), 44, c'est à dire le 19%, ont redoublé au moins une classe. Et

ce sont surtout les garçons qui redoublent: 31.3% des garçons contre 7% des filles (tableau 4).

TABLEAU 4

SEXE	REDOUBLEMENT		tot
	non	oui	
homme	79	36	115
	68.7	31.3	50
	42.5	81.8	
femme	107	8	115
	93.0	7.0	50
	57.5	18.2	
tot	186	44	230
	80.9	19.1	100.0

$p < .00000$

TABLEAU 5

ANNÉE	REDOUBLEMENT		tot
	non	oui	
3ème	102	18	120
	54.8	40.9	52.2
4ème	84	26	110
	45.2	59.1	47.8
tot	186	44	230
	80.9	19.1	100.0

$p < .09623$

Le tableau 5 met au contraire en évidence que le nombre des élèves qui ont redoublé au moins une fois augmente en passant de la 3ème à la 4ème année. Le pourcentage est d'environ 40% pour les élèves de la 3ème année et 60% pour les élèves de la 4ème année.

La majorité des élèves sont suisses (tableau 6). On remarque en effet que

le 73.3% de la population globale est d'origine suisse, tandis que le pourcentage d'élèves italiens est de 23.7%.

Le nombre d'étrangers provenant d'autres pays est faible. Il représente à peine plus de 1%, qu'ils viennent du nord de l'Europe ou du sud de l'Europe (essentiellement Yougoslavie et Turquie).

TABLEAU 6

SEXE	NATIONALITÉ				tot
	suisse	italienne	Eu du Sud	Eu du Nord	
homme	79	31	2	1	113
	69.9	27.4	1.8	.9	49.6
	47.0	57.4	66.7	33.3	
femme	89	23	1	2	115
	77.4	20.0	.9	1.7	50.4
	53.0	42.6	33.3	66.7	
tot.	168	54	3	3	228
	73.3	23.7	1.3	1.3	100.0

p<.48812

Etant donné la faible importance de ces dernières données, nous nous en tiendrons par la suite à la seule comparaison entre élèves suisses et les élèves d'origine italienne, qui constituent depuis longtemps et encore aujourd'hui, le plus grand groupe d'immigrés au Tessin.

Dans ce sens, relevons qu'il n'y a pas une grande différence dans la distribution de garçons et de filles dans les deux populations considérées. Il y a à peine un peu plus de filles suisses (53%) et un peu plus de garçons italiens (57.4%).

D'autre part, les données dont nous sommes en possession parlent clairement en faveur d'une nette distinction par rapport à l'appartenance sociale (tableau 7). En fait les élèves étrangers sont généralement issus des classes sociales moins favorisées. Le 87% des Italiens, par exemple, appartiennent à la classe inférieure, tandis que seule le 7.4% et le 5.6%

appartiennent respectivement aux classes sociales moyenne et supérieure. Par contre, si nous prenons en considération la population helvétique, on s'aperçoit que les pourcentages sont plus élevées pour ces dernières catégories (28.6% et 18.5%) et le nombre des élèves issus de classe sociale inférieure diminue sensiblement (53%).

TABLEAU 7

	NATIONALITÉ				
	suisse	italienne	Eu sud	Eu nord	tot
CSP					
sup	31 91.2 18.5	3 8.8 5.6			34 14.9
moy	48 88.9 28.6	4 7.4 7.4	1 1.9 33.3	1 1.9 33.3	54 23.7
inf	89 63.6 53.0	47 33.6 87.0	2 1.4 66.7	2 1.4 66.7	140 61.4
tot	168 73.7	54 23.7	3 1.3	3 1.3	228 100.0

$p < .00169$

Comme le montre le tableau 7, ce ne sont pas les cadres étrangers qui peuplent les trois écoles visitées. La population immigrée est surtout constituée par des manoeuvres et par un certain pourcentage d'ouvriers spécialisés et qualifiés.

En ce qui concerne les langues parlées à la maison, les élèves déclarent que l'italien est massivement parlé à la maison: 90.9% des sujets l'affirment.

Petites différences entre garçons et filles: ces dernières semblent être légèrement plus enclines à le parler que leurs camarades de sexe masculin. Une tendance analogue se dessine pour le dialecte tessinois (petite

différence en faveur des filles), mais seulement le 51.5% de la population globale le parle (tableau 8).

TABLEAU 8

	ITALIEN			DIALECT		
	non	oui	tot	non	oui	tot
SEXE						
homme	8 7.0 40.0	107 93.0 51.2	115 50.0	58 50.9 52.3	56 49.1 47.5	114 49.8
femme	13 11.3 60.0	102 88.7 48.8	115 50.0	53 46.1 47.7	62 53.9 52.5	115 50.2
tot	21 8.7	209 90.9	230 100.0	11 48.5	118 51.5	229 100.0
	p<.38297			p<.46831		

L'absence de différences significatives entre les classes sociales est assez étonnante (tableau 9).

En effet, les différences de pourcentage quant aux élèves qui parlent italien sont négligeables: 97.1% pour la classe supérieure, 88.9% pour les "moyens" et 90.8% pour les élèves issus de la classe inférieure.

Toutefois, cette absence de différence, due à l'écrasante majorité parlant italien, est seulement apparente. En fait, l'analyse ne tient pas compte du facteur de l'immigration, dans la mesure où les ouvriers italiens, turcs, ou yougoslaves, ne connaissent pas le dialecte tessinois et parlent plutôt italien. Or, cela ne fait qu'augmenter le pourcentage de ceux qui parlent italien par rapport à la classe inférieure, d'où cette population est essentiellement issue.

Si nous étions en mesure de considérer uniquement les données relatives aux Suisses, nous noterions certainement une différence significative quant à l'utilisation de la langue italienne dans les différentes classes sociales: utilisation plus fréquente dans les classes sociales plus

favorisées.

TABLEAU 9

	ITALIEN			DIALECT		
	non	oui	tot	non	oui	tot
CSP						
sup	1 2.9 5.0	34 97.1 16.3	35 15.2	21 61.8 18.9	13 38.2 11.0	34 14.8
moy	6 11.1 30.0	48 88.9 23.0	54 23.5	21 38.9 18.9	33 61.1 28.0	54 23.6
inf	13 9.2 65.0	128 90.8 60.8	141 61.3	69 48.9 62.2	72 51.1 61.1	141 61.6
tot	20 8.7	209 90.9	230 100.0	111 48.5	118 51.5	229 100.0

p<.62772 p<.11064

Cette tendance est d'ailleurs confirmée par les données concernant l'emploi du dialecte. Seul le 38.2% des élèves de la classe supérieure déclare le parler, tandis que chez les "moyens", où l'effet dû à l'immigration est atténué, le pourcentage s'élève à 61.1%. Pour la classe sociale inférieure le taux descend à 51.1%, ce qui ne fait que confirmer nos hypothèses précédentes.

Lorsqu'on passe d'une année à l'autre, on note une certaine diminution de "bons élèves" par rapport au niveaux d'enseignement. Toutefois, ce facteur n'est pas significatif (tableau 10).

Parmi les élèves de la 3ème année, 59.1% sont "bons", tandis qu'en 4ème les "bons" représentent le 47% de l'ensemble des élèves. Dans l'autre sens, les élèves "faibles" tendent à augmenter en 4ème. Cela peut signifier que l'enseignement au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarité, devient plus sélectif.

TABLEAU 10

	ANNÉE		
	III	IV	tot
NIVEAUX			
bons (111)	75 57.7 59.1	55 42.3 47.0	155 63.5
faibles (222)	23 46.0 18.1	27 54.0 23.1	50 20.5
bons langues (211)	4 40.0 3.1	6 60.0 5.1	10 4.1
bons math (122)	5 38.5 3.9	8 61.5 6.8	13 5.3
autre	20 48.8 15.7	21 51.2 17.9	41 16.8
tot	127 52.0	117 48.0	244 100.0

$p < .39123$

Mais d'après ce que nous avons pu observer (tableau 2), ceux qui quittent les cours prestigieux seront surtout des élèves de classes les moins favorisées.

Par contre, nous ne relevons aucune différence intéressante par rapport au sexe (tableau 11).

Nous avons déjà souligné le fait que les élèves ayant redoublé au moins une fois pendant leur cursus scolaire sont surtout des garçons (tableau 4).

On peut faire l'hypothèse que le "métier d'élève" semble s'adapter mieux aux filles qu'aux garçons.

TABLEAU 11

	ANNÉE		
	III	IV	tot
SEXE			
hommes	64 51.2 50.4	61 48.8 52.2	125 51.2
femmes	63 52.9 49.6	56 47.1 47.9	119 48.8
tot	127 52.0	117 48.0	244 100.0

$p < .78553$

Par ailleurs, le redoublement semble influencer notablement la carrière scolaire des élèves (tableau 12).

A ce propos nous observons que le 96.7% des "bons" élèves n'ont jamais redoublé et que seul le 9.1% des élèves ayant redoublé au moins une fois ne suivent que des cours du niveau 1. Au contraire le 40.9% des redoublants sont des élèves de niveau 2 dans les trois matières.

Le fait que le redoublement marque, sous un certain aspect, le cursus scolaire des élèves semble se confirmer. L'ensemble des données du tableau 12 montre en effet cette tendance.

TABLEAU 12

NIVEAUX	REDOUBLEMENT		
	non	oui	tot
bons (111)	119 96.7 64.0	4 3.3 9.1	123 53.5
faibles (222)	30 62.5 16.1	18 37.5 40.9	48 20.9
bons langues (211)	7 70.0 3.8	3 30.0 6.81	10 4.3
bons math (122)	9 75.0	3 25.0	12 5.2
autre	21 56.8 11.3	16 43.2 36.4	37 16.1
tot	186 80.9	44 19.1	230 100.0

p<.000000

3. ANALYSE DES RESULTATS

Nous allons aborder l'analyse des résultats dans l'ordre suivant: question 7, question 3 et question 5. Le fait de commencer par la question 7 nous permettra ensuite d'utiliser les données et les considérations qui en découleront pour l'analyse et la compréhension des résultats des autres questions. En définitive la question 7 sera utilisée comme variable indépendante.

3.1. La question n° 7

A) PRESENTATION

7. En définitive, tu te considères:

- () un bon élève
- () un élève moyen
- () un élève ayant des difficultés

Cette question a été posée dans le but de voir comment les élèves construisent leur estime de soi à partir de l'univers scolaire. Autrement dit, nous désirions détecter les éléments sur lesquels peuvent se fonder des élèves amenés à réfléchir sur leurs conduites dans le domaine scolaire. Plus précisément, on pourrait se demander: qui sont ceux qui se définissent comme des "bons" élèves? Lesquels se perçoivent comme des élèves "moyens"? Et enfin, y-a-t-il des sujets qui affirment être des élèves ayant des difficultés?

Nous avons postulé que les niveaux jouent un rôle déterminant dans la genèse de cette "auto-estime" scolaire. Nous nous attendions, par conséquent, à ce que les élèves appartenant au groupe des "bons" (ceux qui ne fréquentent que des cours à niveau 1 dans les trois disciplines) se considèrent comme de meilleurs élèves que ceux ne fréquentant que des niveaux 2. Pour les élèves suivant des cours de niveau 1 et d'autres de niveau 2 nous nous attendions à une "auto-estime" moins marquée.

B) RESULTATS

Le tableau 13 reprend les résultats (en pourcentage) par rapport aux différentes variables indépendantes.

Le premier constat que nous faisons à partir de ce tableau concerne la différence qui se manifeste entre classes sociales. Comme le montrent les pourcentages, les élèves de la classe supérieure ont tendance à se percevoir plutôt comme des "bons" élèves (60%), tandis que les élèves des classes moyennes et inférieures se disent en général "moyens" (respectivement 52% et 67%).

Nous relevons, par ailleurs, qu'une moitié des élèves qui ne suivent que des cours de niveau 1 se considèrent comme "bons" alors que les autres se disent "moyens". Les pourcentages ne présentent pas d'écarts frappants entre les trois disciplines. Le 41% des élèves de niveau 1 en mathématiques se disent "bons" élèves, tandis que les pourcentages relatifs à l'allemand et au français sont respectivement de 42% et de 39%. Par contre, les élèves de niveau 2 se perçoivent en majorité comme "moyens". En effet, le 70% environ des élèves suivant une de ces trois disciplines au niveau 2 se considèrent comme tels.

En ce qui concerne la catégorie "élève faible", qui a été présentée aux enfants sous la définition "élève ayant des difficultés", il ressort que peu d'élèves se décrivent de cette manière. Seul un petit pourcentage d'élèves de niveau 2 en mathématiques (9%) affirme avoir des difficultés. La même tendance se dessine pour l'allemand (17%) et pour le français

(15%).

TABLEAU 13

Q7	CSP			NIV		NIV		NIV		NIVEAUX						SCORE	
	S	M	I	1	2	1	2	1	2	111	222	b L	b M	AUT	b	e2	
bon élève	60	37	19	42	8	41	10	39	13	46	6	10	25	11	46	10	
élève	21	20	27	62	6	60	8	58	10	57	3	1	3	4	57	11	
élève	31	52	67	51	75	52	71	52	72	48	79	70	58	61	48	70	
moyen	11	28	93	74	55	76	56	77	53	59	37	7	7	22	59	73	
élève	9	11	14	7	17	7	19	9	15	6	15	20	17	28	6	20	
faible	3	6	19	10	13	10	15	13	11	7	7	2	2	10	7	21	

b L: bons élèves en langues

b : élèves de niveau 1

b M: bons élèves en mathématiques

e2: élèves suivant au moins 1 niv 2

SCORE: analyse qui se fonde seulement sur deux catégories: celle des "bons" élèves (111, b) et celle qui comprend tous les autres élèves (e2).

Toutes le données figurant sur le tableau sont significatives ($p < .05$).

Première ligne pourcentages, deuxième ligne effectifs.

Cette tendance ressort aussi dans l'analyse qui se fonde sur la catégorie "bons" élèves (111) et celle qui comprend les autres élèves, à savoir ceux qui ont au moins un niveau 2.

De fait, nous constatons que les élèves qui suivent tous les cours de

niveau 1 se partagent en 2 groupes: un premier groupe d'élèves qui se perçoivent comme "bons" élèves et un second qui comprend ceux qui affirment être seulement "moyens" (46% contre 48%). Soulignons quand même qu'il existe un petit pourcentage de ces élèves (6%) qui tendent à se percevoir comme "faibles".

L'analyse des niveaux porte sur 5 catégories d'élèves différentes: les "bons" élèves (111), les élèves "faibles" (222), les élèves "bons" seulement en mathématiques (bM) et les élèves "bons" seulement en langue (bL). Les élèves restant constituent la catégorie AUTRE.

A ce propos nous relevons qu'il y a une forte différence dans "l'auto-estime" des élèves de niveau 1 et des élèves de niveau 2 et que la tendance à de se considérer comme "bons" élèves diminue lorsqu'on passe de la catégorie bL à la catégorie AUTRE et enfin à la catégorie bM. Les pourcentages pour ces dernières catégories par rapport à l'image du "bon" élève sont respectivement les suivantes: 10%, 11% et 25%.

De nouveau, nous constatons que les élèves suivant toutes les disciplines au niveau 2 manifestent une légère tendance à se percevoir comme "faibles" (15%), mais il se définissent en général plutôt comme des élèves "moyens" (79%).

En ce qui concerne l'"auto-estime" scolaire on s'attendait à ce que les élèves de la 4ème se définissent plus facilement comme "moyens" ou comme "faibles".

Le tableau 14 montre en effet cette tendance. Le nombre des "bons" élèves diminue sensiblement: on passe de 34.5% à 24.8%. Au contraire, comme prévu, le nombre des élèves "faibles" augmente et atteint en 4ème le 17.4%. Le pourcentage des élèves qui se perçoivent comme "moyens" reste stable, mais seulement en apparence.

Ce pourcentage subit en 4ème deux types de modifications: d'une part, il augmente du fait des élèves qui ne se disent plus "bons" élèves et d'autre part il diminue du fait des élèves dont l'"auto-stime" scolaire se traduit en termes d'élèves "faibles".

TABLEAU 14

PERCEPTION SCOLAIRE DE SOI	ANNÉE		tot
	3	4	
bon élève	41 34.5	27 24.8	68 29.8
élève moyen	69 58.0	63 57.8	132 57.9
élève faible	9 7.6	19 17.4	28 12.3
tot	119 52.2	109 47.8	228 *) 100.0

$p < .04285$

*) Le total est inférieur par rapport au total de la population parce que nous avons eu des NON réponses.

C) DISCUSSION

D'après ces résultats il ressort d'une manière assez précise que le statut scolaire, déterminé en grande partie par les niveaux dont l'élève fait partie, va jouer un rôle déterminant dans la construction de l'estime scolaire et par conséquent dans l'identité sociale de l'élève.

D'autre part, on pourrait se demander quelle incidence a l'origine sociale sur ces élaborations. A ce propos, nous avons remarqué que les élèves semblent se différencier dans la construction de l'"auto-estime" scolaire par rapport à la classe sociale d'appartenance. Mais cette donnée doit être interprétée d'une autre manière.

En effet, il faut se souvenir (voir tableau 2), que les élèves de la classe supérieure sont en général des "bons" élèves et que d'autre part les élèves qui suivent des niveaux 2 sont principalement issus des classes sociales moins favorisées. Il semble alors que si l'origine sociale des élèves a eu un effet, celui-ci est lié à la position scolaire. En d'autre termes, l'habitus des élèves et de leurs parents a déterminé l'insertion

dans une structure scolaire particulière (cours de niveau 1 ou de niveau 2), mais une fois insérés dans cette structure les élèves semblent se baser sur des éléments caractéristiques de cette situation pour construire leur "auto-estime" scolaire.

Confrontés avec notre demande de positionnement dans l'excellence scolaire les élèves font référence à leur groupe d'appartenance. Si le groupe renvoie une image positive, celle qui émane du groupe des "bons" élèves par exemple, les élèves manifestent la tendance à se percevoir plus comme des "bons" élèves. Au contraire, les élèves qui appartiennent aux groupes de niveau 2 montrent une image de soi moins positive.

A ce propos, il est intéressant de noter que le fait d'appartenir au groupe des "bons" élèves en mathématiques semble n'avoir pas la même signification que celui d'appartenir au groupe des "bons" en langues.

Cela constitue un élément intéressant pour mieux comprendre le comportement des élèves face aux disciplines scolaires.

Sur la base de ces données en notre possession, peut-on dire que les mathématiques ont un statut plus privilégié par rapport aux langues?. Dès lors, il suffit d'être "bon" en mathématiques pour avoir des bonnes possibilités de se percevoir un "bon" élève. D'autre part nous pouvons renverser les termes du discours et dire qu'en définitive les mathématiques restent toujours un domaine pour une certaine élite d'élèves; dans les représentations des élèves, les mathématiques sont une matière difficile et ceux qui parviennent à surmonter ces difficultés ne peuvent être que des "bons" élèves.

Toutefois, il est utile de souligner qu'il ne suffit pas toujours d'appartenir à des groupes plus prestigieux pour se proclamer "bon" élève. Il arrive que des élèves suivant tous les cours de niveau 1, se déclarent "moyens" ou "faibles". Est-ce que dans ces cas-là, des facteurs liés aux origines sociales et aux habitus des élèves priment sur les effets de l'appartenance groupale créée par l'école?

Enfin, la question suivante se pose: pourquoi des élèves qui sont objectivement "faibles" (selon l'indice que nous avons considéré ici, à savoir les niveaux), ont plutôt tendance à se percevoir comme "moyens",

voir comme "bons"?

Dans ce cas, on pourrait penser que ces élèves cherchent à échapper à leur condition de dominé en se révalorisant aux yeux des autres. En se disant meilleurs qu'ils ne le sont en réalité, ils cherchent à combler les écarts qui les séparent de leurs compagnons plus valorisés.

Mais on peut aussi penser que ces élèves ne se définissent pas sur le plan scolaire, en lien avec l'attribution stricte à un niveau. Se considèrent-ils comme "moyens" par rapport à d'autres qui seraient plus "faibles" à l'intérieur du même niveau ?.

Notre recherche ne permet pas de répondre à cette question, en l'absence notamment des notes obtenues par les élèves.

Si la tendance générale des élèves fréquentant les cours de niveau 2 est de se définir comme plus positifs qu'ils ne le sont réalité, il ne faut pas oublier qu'il existe aussi un petit pourcentage de ces élèves qui affirme être "faibles".

Ces derniers semblent désormais avoir compris et interiorisé leur rôle à l'école et peut-être dans la société.

Pour conclure nous observons brièvement que l'"auto-estime" scolaire change en fonction des années. Plus précisément, nous constatons un décalage entre la 3ème et la 4ème.

Les élèves de la quatrième année ont plus de difficulté à avoir une bonne estime scolaire d'eux-mêmes. La catégorie des élèves "moyens" reste apparemment stable. Mais de fait, elle subit des modifications, parce qu'il est fort possible que ce groupe reçoive quelques élèves qui ne se déclarent pas "bons" et qu'il perde des élèves au profit de la catégorie des élèves "faibles".

Les programmes scolaires qui deviennent plus difficiles, la scolarité obligatoire qui se termine, la perspective d'une profession, l'évaluation qui devient particulièrement sélective, constituent des éléments pouvant faire apparaître chez certains élèves un décalage par rapport à leur estime scolaire.

Dès lors, il serait intéressant d'analyser à quelle classe sociale appartiennent les élèves qui manifestent une tendance à modifier cette

perception scolaire d'eux-mêmes. Nous n'avons pas procédé à cette analyse, mais nous avançons l'hypothèse que ce seront surtout les élèves issus des classes moins favorisées qui seront au centre de ce changement.

3.2. La question n° 3

A) PRESENTATION

Il arrive souvent que des élèves se plaignent de certains comportements des professeurs et d'autres élèves. Voici une liste de plaintes recueillies auprès d'élèves. Selon toi, s'agit-il de comportements absolument inadmissibles, inadmissibles, presque admissibles, ou admissibles ?

Pour chaque plainte, mets une croix dans la case qui correspond le mieux à ce que tu penses selon ton expérience.

ITEMS	absolument inadmissible	inadmissible	presque admissible	admissible
A Le professeur avance vite dans le programme.				
B Contrairement à ses habitudes le professeur a fait une épreuve sans avertir.				
C Le professeur ne termine pas le programme.				
D Des élèves ne font pas leurs devoirs.				
E Les élèves sont avertis de la possibilité d'épreuves surprises et il y a eu une dernièrement.				
F Le professeur nous a donné un problème de mathématiques sans solution.				
G Le professeur avance lentement dans le programme.				
H Il y a des élèves qui copient pendant les épreuves.				

Cette question a pour but de vérifier comment se différencient les représentations des élèves par rapport à certains comportements des élèves et de l'enseignant. Etant donné que les élèves cohabitent dans une même classe scolaire, nous avons pensé que la différenciation de leurs représentations serait moins importante que dans une structure scolaire comportant une nette distinction entre filières.

De plus, nous voulions saisir le rôle que jouent certaines variables (sexe, origine sociale) lorsque les élèves sont amenés à juger certains comportements à la limite du contrat didactique.

B) RESULTATS

Après traitement statistique, nous avons recueilli les données les plus significatives (en pourcentage) dans le tableau 15. En haut de ce tableau apparaissent les variables indépendantes, telles que le sexe, les classes socio-professionnelles, les niveaux, le redoublement, l'"auto-estime" et l'analyse en "score", qui considère seulement le groupe des "bons" élèves par rapport au groupe incluant les autres élèves.

Chaque ligne horizontale, marquée par une lettre de l'alphabet, se réfère à un item de la question posée.

D'abord nous allons commencer par la description des résultats globaux et ensuite nous nous pencherons systématiquement sur chaque item.

Les résultats globaux démontrent que pour les items B et C l'opinion des élèves se distribue plus au moins également entre les 4 réponses possibles. Les pourcentages très proches les uns des autres montrent que chez les élèves, différentes représentations existent quant au professeur qui a fait une épreuve sans avertir (item B) et au professeur qui ne termine pas le programme (item C), chacune recouvrant la même importance. Dans cette perspective sont à observer aussi les réponses à l'item A, relatif au professeur qui avance vite dans le programme. La somme des pourcentages s'égalise si nous faisons une distinction seulement entre inadmissible et admissible.

TABLEAU 15

Q3	SEXE		CSP			NIV all		NIV mat		NIV fra		REDOU BLE.		AUTO- ESTIME			SCORE		ANNEE		GLO BAL			
	G	F	S	M	I	1	2	1	2	1	2	O	N	B	M	F	b	e2	3	4				
A																					10 40 38 12	ai. i. pa. a.		
	T																							
B	32 26 21 20	16 29 31 20	11 37 34 17	22 24 24 30	29 28 25 17																30 25 31 14	20 33 21 26	24 29 27 20	ai. i. pa. a.
C								19 26 27 28	14 17 45 24					22 22 18 38	16 22 42 20	18 29 29 25	18 27 25 30	18 19 41 22	11 23 36 30	25 24 29 22	18 23 33 26	ai. i. pa. a.		
D	30 34 20 16	14 61 13 12											20 50 15 15	30 34 25 11									21 48 17 14	ai. i. pa. a.
E																	5 19 18 59	5 24 30 41				5 20 24 51	ai. i. pa. a.	
F						7 21 25 47	18 30 16 36	7 22 24 46	19 26 20 35									7 21 27 45	18 27 17 38			12 24 22 42	ai. i. pa. a.	
G	11 24 21 44	3 26 36 35	9 43 25 23	2 27 35 36	9 18 27 46	10 26 32 32	3 20 24 53	9 26 33 32	4 21 23 52	9 28 32 31	4 19 22 55						10 28 33 29	4 21 23 52			7 22 28 43	ai. i. pa. a.		
H						T	T															19 38 20 23	ai. i. pa. a.	

a.i. = absolument inadmissible
p.a. = presque admissible

i. = inadmissible
a. = admissible

G = garçon F = fille

S = supérieure M = moyenne i = inférieure

O = oui N = non

B = bon M = moyen F = faible

b = élèves au niveau 1 dans toutes les matières

e2= élèves suivant au moins un cours de de niveau 2

Toutes les données figurant sur le tableau sont significatives, ($p < .05$), sauf celles marquées par un T qui expriment seulement une tendance significative ($p < .10$).

Les réponses à l'égard de cet item se différencient légèrement par rapport aux classes sociales: les élèves de la classe inférieure jugeant cet item plus inadmissible que leurs camarades des classes plus favorisées.

Les réponses à cet item changent aussi en fonction des années, les élèves de la 3ème année jugeant assez fermement que ce fait est absolument inadmissible (30%). Au contraire les représentations des élèves de la 4ème année sont sensiblement péremptoires, bien que cela paraît une affaire de nuance puisque 55% des élèves de 3ème jugent la chose inadmissible contre 53% des élèves de 4ème.

ITEM C

Le professeur ne termine pas le programme.

Les élèves du niveau 2 semblent mieux accepter que les élèves du niveau 1 le fait que le professeur ne termine pas son programme; cela est significatif seulement par rapport au contexte des niveaux en mathématiques (45% contre 27%), mais cette tendance apparaît aussi dans l'analyse qui considère le groupe des "bons" élèves face aux autres élèves (score).

D'autre part, si nous considérons l'"auto-estime" comme variable indépendante, nous observons que les élèves se déclarant "faibles" se représentent cet item d'une façon très variable (pas de différences entre les modalités de réponses). Au contraire, chez les élèves qui se disent

"moyens" et ceux qui se déclarent "bons", les réponses privilégient respectivement la caractéristique "presque admissible" (42%) et "admissible" (38%).

Les élèves de la 3ème année enfin acceptent mieux que leurs camarades de la 4ème année que le professeur ne termine pas le programme (66% contre 51%).

ITEM D Des élèves ne font pas leurs devoirs.

Cet item engendre des réponses différentes en fonction du sexe. Les garçons, comme dans le cas de l'item B, déclarent plutôt que le fait de ne pas faire ses devoirs est absolument inadmissible ou inadmissible (respectivement 30% et 34%); les filles au contraire déclarent fermement que cela est inadmissible (61%), mais rares sont celles qui pensent que c'est absolument inadmissible (14%). Mais tout compte fait ce sont encore les filles qui considèrent surtout inadmissible le fait de ne pas faire les devoirs (75% des filles contre 64% des garçons).

Sous forme de seule tendance, nous retrouvons cet effet dans l'analyse qui tient compte des élèves ayant ou n'ayant pas redoublé: la moitié du premier groupe est d'avis que cet item est inadmissible, tandis que seul un tiers des non redoubleurs a cette opinion.

ITEM E Les élèves sont avertis de la possibilité d'épreuves surprises et il y a en eu une dernièrement.

Dans le cas de cet item, aucune différence significative n'est mise en évidence par rapport aux différentes variables indépendantes à l'exception de la variable qui sépare les "bons" élèves (ceux qui suivent tous les cours de niveau 1) de ceux qui ne le sont pas (à savoir les élèves qui suivent au moins un cours de niveau 2).

Dans ce contexte nous remarquons que la plupart des "bons" élèves déclarent cet item comme admissible (59%). Les autres élèves montrent une tendance inverse: 24% affirment que ce fait est inadmissible et 30% que c'est presque admissible.

ITEM F

Le professeur nous a donné un problème de mathématiques sans solution.

Dans cet item nous trouvons que les réponses des élèves se différencient en fonction des niveaux d'enseignement et cela pour les mathématiques et l'allemand. La plupart des élèves de niveau 1 en allemand et en mathématique déclarent que ce comportement est presque admissible ou admissible (respectivement 72% et 70%), tandis que les élèves de niveau 2 dans ces disciplines se divise en deux groupes égaux: l'un pensant que ce fait est absolument inadmissible ou inadmissible et l'autre disant que c'est presque admissible ou admissible.

L'analyse "score" met également cette tendance en évidence.

ITEM G

Le professeur avance lentement dans le programme.

Les garçons plus que les filles affirment que le comportement du professeur est absolument inadmissible (11% contre 3%), mais globalement si nous considérons la somme des deux premiers pourcentages et des deux derniers (à savoir si nous prenons en compte seulement la distinction inadmissible-admissible) les deux groupes montrent des représentations similaires.

Plus significative est la différence qui se manifeste dans les représentations par rapport aux classes sociales et les niveaux d'enseignement.

Les élèves de la classe supérieure jugent plutôt inadmissible le comportement de ce professeur (43%), tandis que les élèves issus de la classe inférieure affirment que c'est admissible (46%). La classe moyenne occupe une position intermédiaire.

D'autre part, cette tendance se manifeste aussi en fonction des niveaux: les élèves de niveau 2 acceptant mieux le comportement du professeur qui avance lentement dans le programme (52%-55%).

C) DISCUSSION

D'après ces résultats on remarque qu'en général les réponses des élèves ne se différencient pas systématiquement en fonction des niveaux scolaires. Cependant il existe des différences, mais cela ne constitue pas un fait généralisable.

La question n° 5 portait notamment sur des comportements d'élèves (item D et H) et de l'enseignant (item A, B, C, E; F et G). Dès lors on observe que les comportements des élèves font moins l'objet de différenciations que les comportements de l'enseignant. A l'exception de la différence entre garçons/filles quant au fait que les élèves ne font pas leur devoirs (les garçons se montrant légèrement plus intolérants que les filles), on ne trouve pas de différences par rapport aux autres variables.

D'autre part, les résultats globaux mettent en évidence que les représentations des élèves quant aux comportements décrits dans les item D et H se centrent plutôt sur leur inadmissibilité. Autrement dit, les élèves désapprouvent d'une façon assez marquée que des élèves ne fassent pas leurs devoirs et que des élèves copient pendant les épreuves.

Il serait intéressant de comparer ces deux items à d'autres relevant de comportements d'élèves différents pour voir si dans ces cas, cette "unanimité" d'opinion entre élève de niveau 1 et de niveau 2, ou entre élèves de différentes classes sociales se vérifie également. D'autres recherches ont bien démontré, par exemple que les représentations des élèves à propos de leurs comportements tendent à se différencier surtout en fonction de la place que l'élève occupe dans la structure scolaire.

Pourquoi cela ne se vérifie-t-il pas dans notre contexte scolaire?

Il y a deux hypothèses possibles. Premièrement, on peut supposer, comme nous l'avons fait, qu'étant donné la structure scolaire de la Sme qui permet aux élèves de cohabiter dans une même classe scolaire pour une bonne partie de leur temps, la différenciation de leurs représentations est moins importante.

Deuxièmement, on peut aussi formuler l'hypothèse que les comportements des

items D et H constituent des Normes très importantes et même essentielles dans le contexte de l'excellence scolaire. Dès lors, la plupart des élèves montrent une tendance à avoir intérioriser ces normes, à avoir acquis un habitus "au sein du métier d'élève", qui leur signifie que réussir à l'école c'est d'abord apprendre les règles du jeu.'

En ce qui concerne les représentations des comportements de l'enseignant nous remarquons que celles-ci se différencient en fonction des niveaux d'enseignement dans le cas des items C, F et G, mais pas toujours dans les trois disciplines. Les élèves de niveau 2 acceptent plus volontiers que leur collègues de niveau 1, que le professeur avance lentement dans son programme (item G) et qu'il ne termine pas le programme (item C). Par contre, les élèves de niveau 2 déclarent avec plus de fermeté que le fait de donner un problème de mathématiques sans solution constitue un fait inadmissible (item F).

Les représentations des élèves se différencient en fonction de la classe socio-professionnelle par rapport aux item B et G. Les élèves de la classe supérieure se montrent plus disposés que les élèves des classes moins favorisées à accepter le comportement du professeur qui fait une épreuve sans avertir (item B). De plus, ils n'acceptent pas que le professeur avance lentement dans le programme (item G), tandis que les élèves issus de la classe moyenne et surtout les élèves de la classe inférieure déclarent plutôt le contraire.

Ce qui est également intéressant à noter, c'est que si nous comparons les appréciations A et G, qui renvoient à la même problématique, on trouve des réponses différentes.

Contrairement à ce qu'on pouvait penser, les élèves perçoivent différemment le comportement du professeur qui ne suit pas les rythmes établis à l'avance. Selon qu'on dit "qu'il avance vite" (item A) ou qu'on affirme "qu'il avance lentement dans le programme" (item G), on obtient des résultats différents. Selon les résultats globaux, il apparaît que les élèves acceptent mieux cette dernière proposition (71%) que la précédente (50%).

Comme nous l'avons vu, certains items engendrent des représentations

différentes, d'autres non. Cela confirme bien notre hypothèse de départ, selon laquelle on s'attendait une faible différenciation des représentations.

D'autre part, grâce à l'exercice répété du contrat didactique, les élèves apprennent l'existence de certaines normes qui régissent le métier d'élève. Mais le rapport au contrat didactique n'est pas indépendant de la place que l'individu occupe dans la hiérarchie scolaire. Cela explique comment les élèves donnent une interprétation différente de certains comportements: par exemple les élèves de niveau 2 ne jugent pas le comportement du professeur comme le font les élèves du niveau 1.

Les variables sexe et origine sociale semblent aussi intervenir à certains moments comme des éléments jouant un rôle de différenciations des représentations des comportements qui ont été au centre de notre analyse, mais leur influence dans la genèse de ces représentations est faible.

3.3. La question n° 5

A) PRESENTATION

Imagine un élève de niveau 1 en allemand/mathématiques (ou un élève de niveau 2 en allemand/mathématiques) qui copie pendant une épreuve.

Qu'est-ce qu'on peut dire de cet élève?

Nous avons établis une liste de caractéristiques opposées comme par exemple:

il n'est pas travailleur [] [] il est travailleur

Mets une croix dans cette case si tu trouves que cet élève ne s'engage pas Mets une croix dans celle-ci tu penses qu'il s'engage

Complète en mettant une croix par caractéristique selon ton opinion personnelle à propos d'un élève de niveau 1 (2) en allemand (mathématiques) qui copie pendant une épreuve.

A il n'est pas travailleur *) [] [] il est travailleur

B il n'a pas peur des examens [] [] il a peur des examens

C il est doué [] [] il n'est pas doué

D il s'en fiche des notes [] [] il se préoccupe des notes

E il copie souvent [] [] il ne copie jamais

F il dit aux camarades qu'il ne copie jamais [] [] il se vante auprès des camarades qu'il a copié

G il a des problèmes à la maison [] [] il n'a aucun problème à la maison

H il craint d'être surpris [] [] il s'en fiche d'être surpris

I il est le seul à copier [] [] il n'est pas le seul, la plupart des élèves copient

*) NOTE: La traduction italienne de cette caractéristique a été rendue sous la forme: "non s'impegna" versus "s'impegna".

Cette question a été posée pour voir comment les élèves réagissent devant le comportement d'un élève en train d'enfreindre une règle du contrat didactique. Plus précisément, nous avons postulé que les élèves décrivaient plus négativement un élève de niveau 2 qui copie pendant une épreuve qu'un élève de niveau 1.

En plus les jugements intra-groupe (les élèves jugeant le comportement d'un élève de même niveau) étant supposés différents de ceux inter-groupes (les élèves jugeant le comportement d'élèves de l'autre niveau).

Rappelons que cette question a été posée en 4 versions (voir page suivante).

B) RESULTATS

Nous avons regroupé les résultats globaux dans le tableau 16. D'emblée, on peut relever l'écart net qui sépare les pourcentages de chaque item. Sauf dans quelques situations, que nous allons voir de plus près, les données nous montrent qu'il y a une certaine homogénéité dans les réponses des élèves.

ITEM A il n'est pas travailleur il est travailleur

Les élèves soumis à cette enquête affirment que l'élève qui copie n'est pas travailleur. Cela est valable pour les quatre versions. Une petite différence quand même se manifeste par rapport aux niveaux. L'élève de niveau 2 qui copie en mathématiques et en allemand est jugé encore plus négativement. Si nous prenons le cas de l'élève de niveau 1 en mathématiques, nous observons que le 78% des élèves affirme qu'il n'est pas travailleur, tandis que lorsqu'il s'agit d'un élève de niveau 2 le pourcentage s'élève à 87%.

La même tendance se dessine pour les situations où l'on considère un élève de niveau 1 ou de niveau 2 en allemand.

TABLEAU 16
Résultats globaux

ITEMS	A	B	C	D	E	F	G	H	I									
	G	D	G	D	G	D	G	D	G	D	G	D	G	D	G	D		
VERSION1	42	14	10	46	10	47	18	39	43	14	35	21	23	34	39	18	5	52
all. 1	75	25	18	82	17	83	32	68	75	25	62	38	40	60	68	32	9	92
VERSION2	43	12	11	43	14	42	13	43	39	15	42	13	24	30	41	15	11	43
math. 1	78	22	20	80	24	76	24	76	73	27	76	24	44	56	72	28	21	79
VERSION3	50	8	13	48	5	56	17	43	47	14	34	26	32	27	37	24	6	55
all. 2	84	14	21	79	8	92	28	72	77	23	56	44	54	46	61	39	10	90
VERSION4	47	7	14	41	5	49	19	37	46	9	27	29	25	30	26	29	8	48
math. 2	87	12	25	75	9	91	34	66	84	16	48	52	45	55	47	53	14	86

Les données se réfèrent au pourcentage des élèves qui ont choisi le premier élément du couple présenté, ou si l'on préfère au pourcentage de la colonne de gauche du questionnaire (voir annexe A)

G: gauche D: droite

Première ligne effectifs, deuxième ligne pourcentages.

Version 1 = élève de niveau 1 en allemand qui copie

Version 2 = élève de niveau 1 en mathématiques qui copie

Version 3 = élève de niveau 2 en allemand qui copie

Version 4 = élève de niveau 2 en mathématiques qui copie

ITEM B il n'a pas peur des examens
il a peur des examens

75%-82% de notre échantillon déclarent que l'élève qui copie n'a pas peur des examens. C'est ce qui émerge des réponses relatives à l'item B. Toutefois, les élèves font une petite différence en faveur de l'élève de niveau 1 (82%-80% versus 75%-79%).

ITEM C il est doué
il n'est pas doué

Nous retrouvons la même différenciation dans cet item. Les élèves jugent l'élève de niveau 1 qui copie comme "moins doué" en mesure supérieure que l'élève de niveau 2. Les pourcentages relatifs aux deux versions qui concernent ce dernier élève, 92% (allemand) 91% (mathématiques), sont significatifs.

ITEM D il s'en fiche des notes
il se préoccupe des notes

Il semble que l'élève qui copie ne se préoccupe pas des notes. Dans cet item nous ne remarquons pas de différence entre niveaux. 66%-76% des élèves l'affirment.

ITEM E il copie souvent
il ne copie jamais

Les élèves pensent que celui qui copie se comporte souvent de cette façon. Mais ils sont plutôt enclins à l'affirmer par rapport aux élèves de niveau 2. Citons le cas des mathématiques: élève de niveau 1, 73%, élève de niveau 2, 84%.

ITEM F il dit aux camarades qu'il ne copie jamais
il se vante auprès des camarades qu'il a copié

Dans le cas de cet item, nous remarquons une nette différence. Selon les représentations des élèves, l'élève de niveau 1 dit qu'il copie (62% pour la version allemand et 76% pour la version mathématiques). Lorsque l'élève de niveau 2 est jugé, les élèves se divisent en deux groupes presque égaux: 44% et 52% pense que cet élève va dire qu'il a copié et 56% et 48% dit le contraire.

ITEM G il a des problèmes à la maisons
il n'a aucun problème à la maisons

L'élève qui copie pendant une épreuve a-t-il des problèmes familiaux? Les résultats à ce propos sont assez contradictoires et ils ne nous permettent pas de donner une réponse affirmative ou négative. Les réponses positives varient entre 40% et 54%, les réponses négatives entre 46% et 60%.

ITEM H il craint d'être surpris
il s'en fiche d'être surpris

Par contre, l'élève qui copie craint d'être surpris. Les élèves l'affirment surtout par rapport aux élèves de niveau 1. Dans la version mathématiques cette différence devient encore plus frappante: élève de niveau 1, 72%; élève de niveau 2, 47%.

ITEM I il est le seul à copier
il n'est pas le seul, la plupart des élèves copient

L'élève qui copie n'est pas le seul. Les différences cette fois se situent dans les disciplines. 92% (90%) des élèves déclarent que l'élève de niveau 1 (2) en allemand qui copie n'est pas le seul. Pour l'élève de niveau 1 ou

2 en mathématiques les pourcentages descendent à 79% (niveau 1) et 86% (niveau 2).

Nous avons aussi procédé à la réalisation de tableaux comportant les données les plus significatives pour chaque item en fonction des différentes variables indépendantes.

Comme pour les résultats de la question précédente, les variables indépendantes apparaissent en haut et les items à gauche. Les pourcentages se réfèrent à la colonne de gauche du questionnaire (T: tendance).

TABLEAU 17

Q5	SEXE		CSP			NIV all		NIV mat		NIV fra		REDOU BLE.		AUTO-ESTIME			SCORE		GLO BAL		
	G	F	S	M	I	1	2	1	2	1	2	O	N	B	M	F	b	e2			
A	64	85	50	72	88					68	88								75 78 86 87	VERSION 1 VERSION 2 VERSION 3 VERSION 4	
						84	95			87	91	91	66								
B					T	17	16												18 20 21 25	V1 V2 V3 V4	
						9	31	11	27	9	38	14	45					10	35		
C								25	5									28	4	17 24 8 9	V1 V2 V3 V4
D										20	46	T	18	41						32 24 28 34	V1 V2 V3 V4
E			100	61	73															75 73 77 84	V1 V2 V3 V4
														95	68	66					

TABLEAU 18 (suite tableau 17)

Q5	SEXE		CSP			NIV all		NIV mat		NIV fra		REDOU BLE.		AUTO- ESTIME			SCORE		GLO BAL
	G	F	S	M	I	1	2	1	2	1	2	O	N	B	M	F	b	e2	
F																	67 T	44	62 V1 76 V2 56 V3 48 V4
G	29 T	52						50	23								50 T	28	40 V1 44 V2 54 V3 45 V4
H			90	100	60	82	45					73	44	T					68 V1 72 V2 61 V3 47 V4
I			30	0	6					12	41								9 V1 21 V2 10 V3 15 V4

Comme on peut le noter, les élèves ne semblent pas se différencier quant à leur insertion scolaire et les différences par rapport aux autres variables ne nous renseignent pas de façon précise.

D'autre part, l'hypothèse que nous voulions vérifier était celle concernant les représentations de l'élève qui copie selon qu'il appartient au groupe des "bons" élèves (niveau 1) ou au groupe des élèves "faibles" (niveau 2).

Puisque les résultats de ces tableaux ne nous offrent pas d'éléments pouvant renforcer la tendance mise en évidence à travers l'analyse globale des items, nous avons procédé à réaliser des croisements qui tiennent compte des 4 versions du questionnaire en même temps.

Nous avons ainsi trouvé des différences significatives pour les items C, F et H.

TABLEAU 19

ITEM C	VERSION				tot	
	1	2	3	4		
	niv 1		niv 2			
	all	math	all	math		
GAUCHE	10	14	5	5	34	Il est doué
	29.4	41.2	14.7	14.7	14.9	
	17.5	25.0	8.2	9.3		
DROITE	47	42	56	49	194	Il n'est pas doué
	24.2	21.6	28.9	25.3	85.1	
	82.5	75.0	91.8	90.7		
tot	57	56	61	54	228	
	25.0	24.6	26.8	23.7	100.0	

$p < .03965$

TABLEAU 20

ITEM F	VERSION				tot	
	1	2	3	4		
GAUCHE	35	42	34	27	138	Il dit aux camarades qu'il ne copie jamais
	25.4	30.4	24.6	19.6	60.8	
	62.5	76.4	56.7	48.2		
DROITE	21	13	26	29	89	Il se vante auprès des camarades qu'il a copié
	23.6	14.6	29.2	32.6	39.2	
	37.5	23.6	43.3	51.8		
tot	56	55	60	56	227	
	24.7	24.2	26.4	24.7	100.0	

$p < .02026$

TABLEAU 21

ITEM H	VERSION				tot	
	1	2	3	4		
GAUCHE	39	41	37	26	143	Il craint d'être surpris
	23.3	28.7	25.9	18.2	62.4	
	68.4	73.2	60.7	47.3		
DROITE	18	15	24	29	86	Il s'en fiche d'être surpris
	20.9	17.4	27.9	33.7	37.6	
	31.6	26.8	39.3	52.7		
tot	57	56	61	55	229	
	24.9	24.5	26.6	24.0	100.0	

$p < .02774$

Comme on peut le voir, les tableaux 19, 20 et 21 mettent en évidence que les élèves jugent différemment l'élève de niveau 1 par rapport à l'élève de niveau 2. Rappelons que les élèves de niveau 1 sont représentés dans les deux premières versions.

En effet, 25% des élèves affirment qu'un élève de niveau 1 en mathématiques est doué (17.5% pour la version allemand), tandis que seulement le 8-9% des élèves pensent la même chose d'un élève de niveau 2. Le discours est le même pour les deux autres items. Il semble alors que se dessine une différence de perception due à l'effet de la catégorisation. Les élèves de niveau 1 en mathématiques et en allemand sont décrits plus positivement que leurs camarades de niveau 2.

Afin de mieux mettre en évidence cet aspect, nous avons recodé les données en prenant en compte seulement ces dernières catégories: élèves de niveau 1 (version 1+2) et élèves de niveau 2 (version 3+4).

Comme l'on voit d'après les tableaux 22, 23 et 24, la tendance qui se manifestait avant se renforce encore: 21.2% des élèves affirment que l'élève de niveau 1 qui copie est doué, tandis que seulement le 8.7% dit la même chose de l'élève de niveau 2.

En ce qui concerne l'item F, le 69.4% des élèves soutiennent que l'élève de niveau 1 qui copie se vante d'avoir copié. Lorsque le discours concerne l'élève de niveau 2 le pourcentage descend à 52.6%.

Enfin les élèves affirment plus volontiers que l'élève qui copie craint d'être surpris quand il s'agit d'un élève de niveau 1 (70.8% contre 54.3% pour l'élève de niveau 2).

TABLEAU 22

ITEM C	VERSION		
	1+2	3+4	
GAUCHE	24	10	Il est doué
	21.2	8.7	
DROITE	89	105	Il n'est pas doué
	78.8	91.3	

$p < .00785$

TABLEAU 23

ITEM F	VERSION		
	1+2	3+4	
GAUCHE	77	61	Il dit aux camarades qu'il ne copie jamais
	69.4	52.6	
DROITE	34	55	Il se vante auprès des camarades d'avoir copié
	30.6	47.4	

$p < .00962$

TABLEAU 24

ITEM H	VERSION		
	1+2	3+4	
GAUCHE	80	63	Il craint d'être surpris
	70.8	54.3	
DROITE	33	53	Il s'en fiche d'être surpris
	29.2	45.7	

$p < .01000$

De plus, si l'on procède de cette manière, les données deviennent également significatives par rapport à l'item A.

TABLEAU 25

ITEM A	VERSION		
	1+2	3+4	
GAUCHE	85 76.6	97 86.6	Il n'est pas travailleur
DROITE	26 23.4	15 13.4	

$p < .05319$

Il ressort de ce tableau que l'élève de niveau 2 est encore une fois perçu moins positivement que l'élève de niveau 1. En effet lorsque les élèves se réfèrent à l'élève de niveau 1, ils ont le sentiment qu'il est plus travailleur plus que l'élève de niveau 2 (23.4% contre 13.4%).

Afin de pouvoir aussi vérifier quel impact a la variable année sur les représentations que les élèves ont de leur univers scolaire, nous avons croisé les items relatifs à la question 5 en fonction de l'année. Dans ce cas, nous nous sommes limité à considérer les opinions des élèves indépendamment des versions.

Nous avons ainsi découvert que des différences significatives interviennent dans le cas de 3 items, comme le montre le tableau suivant.

TABLEAU 26

	D ANNÉE		G ANNÉE		I ANNÉE	
	3	4	3	4	3	4
GAUCHE	46 38.7	21 19.1	68 56.7	36 34.3	21 17.5	9 8.3
DROITE	73 61.3	89 80.9	52 43.3	69 65.7	99 82.7	99 91.1

$p < .00115$

$p < .00078$

$p < .04090$

Rappelons brièvement que l'item D se réfère au problème des notes.

D'après le tableau correspondant on voit alors que les élèves de la quatrième année sont nettement de l'avis (80.9%) que l'élève qui copie se préoccupe des notes.

D'autre part, les élèves de la 4ème année, plus que leurs camarades de la 3ème, soutiennent que l'élève qui copie n'a pas de problèmes à la maison (item G).

Enfin les élèves de la dernière année affirment d'une façon plus évidente que l'élève qui copie n'est pas le seul, mais que la plupart des élèves copient.

C) DISCUSSION

En général, l'image que se font les élèves de quelqu'un qui copie va dans le sens imposé par l'idéologie scolaire selon laquelle l'élève qui copie n'est pas un "bon" élève.

D'après les représentations des élèves qui émergent en réponse à cette question, nous pouvons établir un "portrait" de l'élève qui copie.

Cet élève potentiel n'est pas travailleur, n'a pas peur des examens, n'est pas doué, se préoccupe des notes, copie souvent, craint d'être surpris et peut avoir des problèmes à la maison. Mais cet élève ne va pas se vanter d'avoir copié et surtout il semble qu'il ne soit pas le seul.

Toutefois nous avons mis en évidence, au cours de l'analyse des données, qu'il existe des différences par rapport à l'élève qui constitue l'objet de la représentation.

Dans cette optique, lorsque les élèves doivent juger les comportements d'un élève de niveau 1 (nous avons observé que cela se manifeste pour les élèves de niveau 1 en allemand et en mathématiques, mais rien ne nous empêche de croire que nous obtiendrions les mêmes résultats pour l'élève de niveau 1 ou 2 en français), ils sont amenés à choisir la caractéristique la plus positive. Au contraire, lorsque ils sont confrontés à un élève de niveau 2, ils le jugent plus négativement.

Il ressort, que les niveaux jouent un rôle, peut être pas fondamental, mais quand même important, dans la construction du statut scolaire de l'élève. L'élève qui est au niveau 1, par le seul fait qu'il appartient à un groupe plus prestigieux, est généralement perçu de façon plus positive par autrui que l'élève de niveau 2.

Cela constitue un élément non négligeable si l'on considère les répercussions possibles sur le plan des rapports avec l'enseignant et des attentes que ce dernier pourra manifester.

D'autre part, la manifestation de ces différences n'est que l'effet du processus de catégorisation. C'est en effet à travers ce processus que les élèves ordonnent leur univers scolaire en termes de catégories: groupes de personnes, d'objets ou d'événements en tant qu'ils sont semblables jouent un rôle dans la construction du monde signifiant.

Mais la catégorisation constitue aussi un processus simplificateur qui amène les élèves (de même que tous les individus) à construire des catégories à partir d'informations ambiguës ou insuffisantes. Dès lors, fournir des informations situant des élèves dans une certaine catégorie (les niveaux 1 ou les niveaux 2, par exemple), c'est en quelque sorte leur assigner une place ou une position à laquelle les élèves feront référence et continueront à se référer.

L'effet de place dans ces cas est donc un facteur déterminant dans la genèse des représentations.

Mais il y a sûrement un autre mécanisme qui se met en place lors de l'attribution de certaines caractéristiques à un individu donné et qui relève directement du processus de catégorisation.

C'est aux relations entre groupes qu'il faut faire référence pour comprendre les dynamiques sous-jacentes qui peuvent entraîner des différences dans le jugement d'élèves de niveau 1 et d'élèves de niveau 2. Comme Doise l'a montré (1982), la simple évocation de l'autre groupe ou d'une catégorie suffit pour provoquer un effet d'accentuation des ressemblances intra-groupe et un effet d'accentuation des différences inter-groupe dans les représentations sociales.

Bien que nous ne soyons pas en mesure de l'affirmer à partir de nos

données, il nous semble pertinent de réfléchir à ce que se passe lorsque les élèves de niveau 1 sont amenés à juger le comportement d'un élève de niveau 1 en mathématiques ou en allemand qui copie: le décrivent-ils d'une manière plus positive, car de toute façon il sont en train de juger quelqu'un qui appartient à leur propre groupe? Le même discours vaut pour les élèves de niveau 2 jugeant un élève du même niveau?

Dans le contexte de cette recherche nous nous demandions si les élèves de niveau 1 (ou les élèves de niveau 2) devant décrire le comportement d'un élève appartenant à un autre groupe (les élèves de niveau 2 ou respectivement les élèves de niveau 1) montreront une tendance à se différencier de l'autre groupe, en attribuant à ses membres des traits moins positifs.

Si ces tendances discriminatives peuvent être infléchies par le fait même que les élèves disposent de plusieurs appartenances catégorielles à la fois, il est peu probable que ce processus se vérifie dans notre contexte, étant donné la faible influence des autres variables indépendantes (sexe et origine sociale) sur l'élaboration des représentations.

Enfin quelques considérations à propos de la 3ème et de la 4ème année.

Comme nous l'avons remarqué, certaines réponses des élèves se différencient par rapport aux années.

En particulier, nous avons mis en évidence que les élèves de la 4ème année semblent donner plus d'importance aux notes (item D). Selon eux la plupart des élèves copient (item I) et ils ont moins le sentiment que leurs camarades de 3ème, que l'élève qui copie a des problèmes à la maison (item G).

Les élèves en fin de scolarité semblent donc ressentir d'une manière plus marquée l'importance des notes et de l'évaluation.

Cela peut s'expliquer par le fait que la 4ème année est la dernière année de l'école obligatoire. Des examens sont prévus à la fin de cette année récompensés par une licence de niveau 1 ou une licence de niveau 2.

Les enjeux sont donc d'une autre nature en 4ème qu'en 3ème.

D'ailleurs, nous avons aussi remarqué que d'une année à l'autre le nombre des élèves qui suivent des cours de niveau 1 diminue sensiblement.

Cela constitue un élément très important, si l'on pense que le cursus de l'enseignement secondaire a été renouvelé afin de garantir à tous une

meilleure chance de réussite dans les filières plus prestigieuses. Deux faits au moins sont responsables de cette situation.

Premièrement, d'après ce que nous avons déjà mis en évidence, la quatrième année se révèle une année particulière. En définitive, c'est l'année décisive quant à la possibilité de continuer les études ou de passer à l'apprentissage professionnel. Par conséquent, il est fort possible que les programmes se complexifient et que l'évaluation devienne plus sévère.

En plus, rappelons aussi qu' à partir de la quatrième année les élèves et les parents n'ont plus le droit d'interférer dans les décisions de l'école. Ce qui pouvait être enjeu de discussion l'année précédente ne l'est plus maintenant. Cela fait que, malgré leur intérêt et leur désir, certains élèves se retrouvent obligés de suivre les cours de niveau 2, ce qui leur enlève toute possibilité de continuer les études.

V CONCLUSIONS

Quel est l'apport de cette recherche? Destinée à mettre en évidence certaines représentations que les élèves se font de l'univers scolaire dans un contexte précis, celui de la Sme notamment, la présente expérience semble montrer, qu'en effet, ces représentations s'avèrent fortement consensuelles.

Ce fait a une signification toute particulière, si l'on pense aux résultats d'autres recherches dans ce domaine qui montrent des consensus différenciés en fonction des groupes d'élèves.

Plus précisément, d'autres études (Deschamps et al., 1982; Doise et al., 1976; Bell, 1980; Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1984; Bell et Perret-Clermont, 1984; Bell, Perret-Clermont, Baker, 1989), montrent que les élèves se représentent différemment leur situation scolaire en fonction des insertions scolaires. En d'autres termes, selon ces recherches, le fait d'être différenciés dans groupes distincts établit des représentations différentes selon l'expérience effectuée.

Une autre recherche (Bain et Pini, 1986), dont le contexte était justement la Scuola media tessinoise, a effectué une comparaison entre la structure actuelle de l'enseignement secondaire inférieur et celle qui caractérisait tout au début la nouvelle Sme, qui envisageait un système comportant des sections A et B.

D'après cet étude il ressort que le rôle de la classe hétérogène est très important dans la perspective des relations inter-individuelles et les élèves semblent en apprécier davantage les caractéristiques. Au contraire, dans un système qui prévoit une différenciation en sections A et B, les élèves manifestent une attitude plus critique par rapport à leur univers scolaire en général.

D'autre part si les innovations n'ont pas pas changé fondamentalement le rapport à l'école (évaluation, sélection), par contre "(...) les structures, par leurs regroupements différents, modulent diversément les opinions et attitudes à l'intérieur des sous-groupes déterminés par les filières: les perceptions, satisfactions, frustrations ou aspirations sont réparties différemment" (op. cit., p.31).

Cela va dans la direction des résultats de notre recherche, dans le sens que structures différentes attribuent aux élèves des statuts différents qui vont influencer leur représentations et leurs comportements. Pourquoi

donc, n'avons-nous pas retrouvé les résultats, que des études relatives à d'autres structures scolaires suisses ont mis en évidence et auxquels d'ailleurs nous ne nous attendions pas?

L'explication que nous avons avancé fait justement référence à la structure différente des écoles considérées. De fait, les recherches antérieures effectuées dans d'autres Cantons, s'étaient occupées d'aborder l'analyse dans des contextes institutionnels prévoyant des filières étanches, ce qui se traduisait par la constitution de groupes d'élèves plutôt homogènes et distincts (les "bons" se séparant des "moyens" et des "faibles" par exemple).

Au Tessin, au contraire l'organisation de l'enseignement secondaire inférieur présente actuellement des caractéristiques différentes par rapport à ces structures.

Les élèves suivent pendant la moitié du temps des enseignements communs et ne suivent des cours à niveaux que pour les branches "importantes" (mathématiques, allemand et français). Cette structure, qui permet aux différents élèves de cohabiter dans une même classe une bonne partie du temps, les séparant seulement lors de l'enseignement de certaines disciplines, pourrait être la cause de l'absence de fortes différences dans les représentations des élèves.

L'hypothèse 1A résulte donc vérifiée.

Toutefois, cela n'empêche pas que des différences interviennent.

Comme nous l'avons démontré, les élèves amenés à juger des comportements à la limite du contrat didactique en vigueur donnent parfois des réponses différentes en fonction du statut scolaire et d'autres appartenances sociales, ce qui confirme notre deuxième hypothèse.

A cet égard nous avons vu que les élèves jugent plutôt inadmissibles certains comportements d'élèves (le fait qu'ils ne font pas leurs devoirs ou le fait qu'ils copient pendant des épreuves), mais se représentent d'une manière plus favorable certains comportements de l'enseignant.

Dans ce cas, les représentations des élèves se différencient en fonction des niveaux: les élèves de niveau 2 acceptant plus volontiers que leurs camarades de niveau 1 le fait que le professeur ne termine pas le programme ou qu'il avance lentement dans son programme. D'autre part, conformément à une certaine logique les élèves de niveau 1 déclarent,

d'une façon plus marquée que les élèves de niveau 2, que le fait de donner un problème sans solution est admissible.

Dans ces cas, la place occupée par les élèves dans un espace social donné, tel que l'institution scolaire, apparaît déterminante pour l'élaboration de leurs représentations.

D'autre part, nous avons remarqué que le contrat didactique régissant les attentes réciproques maîtres-élèves participe à la formation des représentations que les élèves se font des rôles spécifiques et complémentaires qu'enseignants et élèves sont amenés à jouer au sein de la classe.

Ces dernières affirmations nous permettent aussi de comprendre pourquoi les élèves construisent un "portrait de l'élève qui copie" présentant quelques différences selon qu'il se réfère à un élève de niveau 1 ou à un élève de niveau 2.

L'effet de place et les mécanismes du contrat didactique font que l'élève de niveau 2 qui copie, soit plus négativement perçu que l'élève de niveau 1. Dès lors, il semble que les élèves aient intériorisé à travers la relation didactique quotidienne des informations qui, ajoutées à celles provenant du statut scolaire objectif (niveau 1/niveau 2) de l'élève considéré, aboutissent à une meilleure représentation de l'élève de niveau 1 qui copie. Par conséquent l'hypothèse n° 3A est vérifiée.

Le processus de catégorisation, en tant que processus simplificateur, aide les élèves dans le tri de ces informations, leur permettant de construire des catégories (le groupe des "bons" élèves et celui des "mauvais" élèves), en fonction desquelles ils construiront leurs représentations.

D'autre part, ces dynamiques relèvent aussi des relations entre groupes. A ce propos nous avons postulé que les élèves vont juger l'élève qui copie en fonction du groupe auquel il appartient et de leur groupe d'appartenance. Des dynamiques de ressemblance intra-catégorielle et de différence inter-catégorielle seront par conséquent mises en oeuvre lors de la définition de l'élève qui copie. Mais nos données ne nous permettent pas de vérifier l'hypothèse n° 3B.

Dans une première étape, nous nous sommes au contraire centrés sur la

problématique de l'image de soi. A cet égard nous avons mis en évidence que l'"auto-estime" scolaire est en grande partie déterminée par le statut scolaire des élèves. Plus précisément, nous avons remarqué que les "bons" élèves (ceux qui ne fréquentent que des cours de niveaux 1) se considèrent comme de meilleurs élèves que ceux qui appartiennent au groupe des "faibles", à savoir ceux qui ne suivent que des cours de niveau 2. D'ailleurs, les élèves qui suivent des cours de niveau 1 et des cours de niveau 2 ont une "auto-estime" moins marquée. Cela vérifie l'hypothèse n° 1B.

En outre, une différence semble se dessiner par rapport aux disciplines: les élèves de niveau 1 seulement en mathématiques se considérant davantage meilleurs élèves que ceux de niveau 1 en allemand et en français. Mais il faut aussi souligner que le nombre des sujets est faible pour pouvoir en tirer des conclusions plus précises.

Notre analyse a aussi permis de souligner que la plupart des élèves objectivement "faibles" ne se définissent pas dans ces termes, mais plutôt comme "moyens".

Dans ce cas, nous avons postulé que ces élèves se valorisent et développent une "auto-estime" positive en faisant référence à des critères extra-scolaires. En effet, si les "bons" élèves se valorisent en fonction d'une excellence scolaire, les "faibles" ne peuvent pas le faire car l'école les a rendu conscients de leur valeur scolaire moindre par rapport au groupe des "bons" élèves.

Dès lors il est fort possible que les élèves "faibles" s'appuient sur d'autres critères, provenant notamment du contexte extra-scolaire.

Sans pouvoir connaître les critères qui ont fondé leur auto-appréciation scolaire, nous pouvons au moins supposer que, face au questionnaire, même des élèves qui s'estimeraient "faibles" n'ont pas jugé utile de l'annoncer publiquement.

Enfin cette recherche a mis en évidence le fait que les représentations des élèves changent parfois selon qu'ils sont en 3ème ou en 4ème année. La 4ème année, qui au Tessin constitue la dernière année de scolarité obligatoire, tend à polariser encore plus les prises de position des

élèves.

Au fur et à mesure que l'enfant progresse au sein de l'institution scolaire, la position qu'il occupe dans ce système (en tant que "bon" élève, ou "mauvais" élève ou en tant que membre d'un groupe prestigieux ou non) et la compréhension qu'il en a deviennent des éléments qui vont marquer ses représentations de l'univers scolaire et sa perception du soi scolaire. L'hypothèse n° 4 est donc vérifiée.

Cette recherche a en définitive apporté aussi un éclairage par rapport au fonctionnement de la nouvelle Sme.

S'il est évident que ce n'est pas en mettant tous les élèves sous le même toit et avec les mêmes professeurs que l'on change automatiquement les représentations des élèves, il est aussi vrai que la Sme semble offrir, plus que d'autres structures scolaires, la possibilité que les élèves ne soient pas enfermés dès le début dans des catégories, dont nous savons le poids qu'elles ont dans le développement de l'identité des élèves et dans leurs représentations.

Cela est particulièrement valable pour les 2 premières années, où il n'y a pas de différenciation de l'enseignement et pour la 3ème année.

En revanche, lors de la 4ème année les "jeux vont se faire". L'évaluation devient plus stricte et les représentations des élèves semblent prendre des directions opposées selon leur insertion scolaire.

Par ailleurs, les résultats que nous possédons ne nous permettent pas de poursuivre l'analyse dans cette perspective.

A la fin de cette recherche, bien des problèmes restent en suspens, ne serait-ce que celui d'une tentative de mieux saisir les relations inter-individuelles, intra et inter-groupe à l'oeuvre dans un contexte scolaire tel que celui du cycle d'orientation de la Sme du Canton du Tessin.

En tous cas il nous paraît nécessaire de poursuivre la recherche dans ce domaine pour pouvoir mieux appréhender les mécanismes par lesquels l'élève comprend et interprète son expérience scolaire.

C'est en effet en saisissant mieux les possibles interprétations de la réalité scolaire par les différents groupes d'élèves (la nature de ces groupes étant objet d'étude en soi), qu'en tant que professionnels de

l'éducation, nous pourrions mieux comprendre les comportements guidés par de tels univers représentationnels.

BIBLIOGRAPHIE

- BAIN D. PINI G.
Opinioni degli allievi e modalità di organizzazione della Scuola Media, Scuola Ticinese, n°122, 1985, p.5-11.
- BAIN D. PINI. G.
Réforme scolaire et opinion des élèves sur l'école, Gymnasium Helveticum, n°7, 1986, p. 13-31.
- BAUDELLOT C. ESTABLET R.
Le niveau monte, Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Paris, Seuil, 1987.
- BELL N.
L'attribution causale de la situation scolaire: quelques effets de la sélection scolaire, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mémoire de licence, 1980.
- BISSERET N.
Notion d'aptitude et société de classe, Cahiers Internationaux de Sociologie, 1971, n° 51, p. 317-342.
- BOURDIEU P.
La distinction. Critique sociale du jugement, Paris, Ed. de Minuit, 1979.
- BOURDIEU P.
Questions de sociologie, Paris, Les Editions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C.
La reproduction, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU P.
Esquisse d'une théorie de la pratique, Genève, Droz, 1974.
- CHEVALLARD Y.
La transposition didactique, La pensée sauvage, Grenoble, 1985.

CHEVALLARD Y.

Notes sur la question de l'échec scolaire, Cahiers de l'IREM d'Aix-Marseille, n° 13, 1988.

DESCHAMPS J. C.

L'attribution et la catégorisation sociale, Berne, Lang, 1977.

DESCHAMPS J. C., LORENZI-CIOLDI F., MEYER G.

L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves?, Approche psychosociologique de la division sociale à l'école, Lausanne, Editions P.M. Favre, 1982.

DIPARTIMENTO DELLA PUBBLICA EDUCAZIONE del Cantone Ticino

Atti ufficiali sulla Scuola media, Bellinzona, 1987.

DIPARTIMENTO DELLA PUBBLICA EDUCAZIONE del cantone Ticino

Programmi d'insegnamento della Scuola media, Bellinzona, 1987.

DOISE W.

L'explication en psychologie sociale, Paris, PUF, 1982.

DOISE W.

Les relations entre groupes, in S.Moscovici (Ed.), Psychologie sociale, Paris, PUF, 1984, p.253-274.

DOISE W. DESCHAMPS J.C. MUGNY G.

Psychologie sociale expérimentale, Paris, Armand Colin, 1978.

DOISE W. MEYER G., PERRET-CLERMONT A. N.

Etude psycho-sociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire. Pratiques et théorie. Cahiers de la section des sciences de l'Education, Université de Genève, 1976, n° 2, p.18-28.

- DOISE W., PALMONARI A.
L'étude des représentations sociales, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1986.
- HERZLICH C.
La représentation sociale, in S. Moscovici (Ed.), Introduction à la psychologie sociale, (Vol. 1), Paris, Larousse, 1972, p.303-325.
- JODELET D.
Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie, in S.Moscovici (Ed.), Psychologie sociale, Paris, PUF, 1984. p.357-378.
- LORENZI-CIOLDI F., MEYER G.
Semblables ou différents: Identité sociale représentations collectives de jeunes immigrés dans le contexte scolaire genevois, Genève, Bureau International du Travail, 1984.
- MOSCOVICI S.
La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF, 1976.
- MEAD G. H.
L'Esprit, le soi et la société, Paris, PUF, 1963.
- POSTIC M.
La relation éducative, Paris, PUF, 1979.
- TAJFEL H.
La catégorisation sociale, in S. Moscovici (Ed.), Introduction à la psychologie sociale (Vol 1), Paris, Larousse, 1972.
- SCHUBAUER-LEONI M. L.
Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique, Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, thèse de doctorat, 1986.

SCHUBAUER-LEONI M. L.

Le Contrat Didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifesté par les élèves en mathématique, *European Journal of Psychology of Education*, 1987, n° 2, p. 139-153.

SCHUBAUER-LEONI M. L.

Médiation et remédiation didactiques, *Intéactions didactiques*, Université de Genève, 1988, n° 9.

ANNEXES

1. Attualmente in che livello sei

in matematica?	1	2
in francese?	1	2
in tedesco?	1	2

2. Perché un allievo riesce in matematica?

.....

.....

.....

.....

3. Capita che degli allievi si lamentino di certi comportamenti dei loro compagni e dei loro professori. Vi diamo una lista di lamentele raccolte presso gli allievi. Secondo te, si tratta di comportamenti accettabili o non accettabili?

Per ogni lamentela, metti una croce nella colonna che corrisponde meglio a quello che pensi secondo la tua esperienza.

	assolutamente non accettabile	non accettabile	quasi accettabile	accettabile
Il professore va avanti in fretta con il programma				
Contrariamente alle sue abitudini il professore ha fatto un esperimento senza avvertire				
Il professore non finisce il programma dell'anno				
Certi allievi non fanno i compiti				
Gli allievi sono avvertiti della possibilità di esperimenti a sorpresa e il professore ne ha fatto uno poco tempo fa				
Il professore ci ha dato un problema di matematica che non ha soluzione				
Il professore avanza lentamente nel programma				
Ci sono degli allievi che copiano durante gli esperimenti				

4. In tedesco tu sei in livello, perché ti trovi in questo livello per il tedesco?

.....
.....
.....
.....

5. Immagina un allievo di livello 1 in tedesco che copia durante una prova. Cosa si può dire di questo allievo?

Abbiamo stabilito una lista di caratteristiche opposte come per esempio:

è fannullone

|__|__|

è impegnato

Metti una croce in questa casella se trovi che questo allievo è piuttosto fannullone

Metti una croce in questa casella se trovi che questo allievo è piuttosto impegnato

Completa mettendo una croce ad ogni caratteristica, secondo la tua opinione personale

è fannullone

|__|__|

è impegnato

non ha paura degli esami

|__|__|

ha paura degli esami

è dotato

|__|__|

non è dotato

se ne frega delle note

|__|__|

si preoccupa per le note

copia molto spesso

|__|__|

non copia quasi mai

sostiene con i compagni che non copia mai

|__|__|

si vanta con i compagni di aver copiato

ha problemi in famiglia

|__|__|

non ha problemi in famiglia

teme di essere sorpreso

|__|__|

se ne frega di essere sorpreso

è l'unico allievo a copiare

|__|__|

non è il solo, la maggior parte degli allievi copia

6. Attualmente i tuoi risultati scolastici in matematica ti sembrano

buoni sufficienti insufficienti

Perchè? Spiega a cosa sono dovuti questi risultati:

.....

.....

.....

.....

7. Per riassumere, ti consideri

un buon allievo un allievo medio un allievo che ha delle difficoltà

- a. Scuola (Sede):.....
- b. Classe:
- c. Sesso: maschio femmina
- d. Anno di nascita: 19....
- e. Nazionalità:
- f. Lingua(e) parlata(e) in casa:
- italiano sì no
- dialetto sì no
- altra lingua
- g. Livelli precedenti(per gli allievi di 4a)
- In terza eri nel livello in matematica
- nel livello in tedesco
- nel livello in francese
- h. Ti è capitato di ripetere una classe?
- sì no
- Se sì, quando?.....
- i. Professione del papà:
- j. Professione della mamma:

Grazie per la tua collaborazione!

Facciamo parte di un gruppo di ricercatori dell'Università di Ginevra che si interessa alle opinioni dei giovani su vari problemi.

Questo questionario deve permetterci di capire meglio cosa pensano gli allievi della scuola e di certe materie. E per questa ragione che domandiamo la vostra collaborazione.

Per rispondere al questionario si deve leggere attentamente le domande e trattarle nell'ordine di presentazione.

Rispondete con sincerità perchè quel che conta per noi è la vostra opinione.

Non esistono risposte giuste o sbagliate e ricordatevi che l'anonimato è garantito.

Vi ringraziamo dell'aiuto che ci date rispondendo con cura al questionario.

Per l'équipe di ricerca

M.L. Schubauer-Leoni e P. C. Bocchi

TABLE DES MATIÈRES

	PAGES
I	
<u>INTRODUCTION</u>	11
1. PROBLEMATIQUE	13
2. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE	16
2.1 La spécificité du contexte scolaire étudié	17
II	
<u>ORIENTATION CONCEPTUELLE</u>	19
1. LES REPRESENTATIONS SOCIALES	20
1.1. Caractéristiques générales	20
1.2. Représentations sociales et habitus	23
2. L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF	25
2.1. La catégorisation et les relations entre groupes	25
2.2. De l'appartenance catégorielle à l'identité sociale	28
3. AU COEUR DE L'ACTE D'ENSEIGNEMENT	30
3.1. Un concept médiateur pour la recherche dans l'enseignement	30
4. HYPOTHESES DE RECHERCHE	33
III	
<u>L'ENQUETE</u>	37
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	38
1.1. Description	38
1.2. Structure de l'école secondaire au Tessin	38
1.3. Le cycle d'orientation	39
2. L'ENQUETE	42
2.1. Le questionnaire	42
2.2. Déroulement de l'enquête	43

	PAGES
3. OBSERVATIONS LIEES A LA PASSATION	45
3.1. De la part de l'élève	45
IV <u>LES RESULTATS</u>	51
1. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	52
1.1. Classes socio-professionnelles	53
1.2. Niveaux d'enseignement	53
2. DESCRIPTION DE LA POPULATION	55
3. ANALYSE DES RÉSULTATS	65
3.1. La question n° 7	65
A) <u>PRÉSENTATION</u>	65
B) <u>RÉSULTATS</u>	66
C) <u>DISCUSSION</u>	69
3.2. La question n° 3	73
A) <u>PRÉSENTATION</u>	73
B) <u>RÉSULTATS</u>	74
C) <u>DISCUSSION</u>	80
3.3. La question n° 5	83
A) <u>PRÉSENTATION</u>	83
B) <u>RÉSULTATS</u>	84
C) <u>DISCUSSION</u>	94
V <u>CONCLUSIONS</u>	99
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	107
<u>ANNEXES</u>	113

LISTE DES NUMEROS PARUS

- | | | |
|-----------|---|-------------------------------------|
| 1991 No 1 | L'introduction de l'algèbre au premier cycle de l'école secondaire | M. Grossen
F. Giosué
D. Golay |
| No 2 | Analyse des modes de questionnement dans deux entretiens avec des enseignants de mathématiques | D. Golay |
| No 3 | Bibliographie annotée autour du thème représentations de savoirs scolaires | N. Bell |
| No 4 | Les comportements non verbaux des maîtres et des élèves: quelles représentations? | A. Brossard
M.-J. Liengme |
| No 5 | Approche de l'univers scolaire à travers les représentations d'élèves de la "Scuola media unica" du Canton Tessin | P. Bocchi |