

La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez des élèves en fin de scolarité obligatoire

N. Bell, A.N. Perret-Clermont, N. Baker¹

La présente étude examine l'articulation entre le «psychologique» et le «social» en explorant l'impact du statut scolaire sur les représentations des élèves. Cent-dix élèves en fin de scolarité obligatoire répondent à un questionnaire sur leurs perceptions de leur avenir scolaire et professionnel et de la causalité sous-jacente à leur trajectoire scolaire. Les résultats font apparaître de fortes différenciations en fonction des sections scolaires quant à leurs projets, leurs identifications par anticipation à des groupes socio-professionnels particuliers et leurs systèmes d'attributions causales.

Pupils' perceptions of the causality of their scholastic situation at the end of obligatory schooling. The study presented in this paper was aimed at an articulation between the «social» and the «psychological» by the exploration of the impact of scholastic status on pupils' representations. 110 ninth grade pupils responded to a questionnaire study concerning the projection of their scholastic and professional future and the perception of the causality of their scholastic position. Results show clear differences according to «sections» (i.e. streams) with regard to pupils' future projects, anticipatory identification with socio-professional groups and causal attributions.

I. Introduction

La recherche sociologique, par de multiples études, a mis en évidence l'étroite liaison qu'entretiennent les variables liées à l'origine socio-culturelle des élèves, et celles relatives à leur carrière scolaire. Bien que l'ampleur des effets statistiques décrits dans cette perspective pourrait parfois laisser croire (en tout cas au lecteur naïf) qu'il s'agirait là de déterminations directes et causales, tant la sociologie que la psychologie ont montré que tel n'était pas le cas et qu'il fallait en fait faire appel à une série de médiations (d'ordre pédagogique, relationnel, administratif, juridique, etc.) pour rendre compte des corrélations décrites. Des modèles, souvent complexes, ont été proposés pour leur analyse (à titre d'exemple citons: Perrenoud, 1970; Lautrey, 1980; Boudon, 1973).

Nous n'avons pas la possibilité d'examiner ici en détails les présupposés idéologiques qui sous-tendent ces modèles. Toute étude – et il ne

peut pas en être autrement – par les choix d'objet, de méthode, de critères qu'elle opère, adopte toujours un point de vue particulier par rapport au champ qu'elle examine. Ce point de vue se reflète notamment dans la représentation de la causalité des phénomènes étudiés: comment le «système» étudié a-t-il été isolé, délimité, tranché du champ où il s'insère? Pourquoi certains facteurs reçoivent-ils le statut de variables «indépendantes» plutôt que de variables «dépendantes»? Pourquoi certains processus sont-ils considérés comme fondamentaux et d'autres comme de simples «modulateurs» des premiers? Souvent c'est avec profit que l'on renverse les perspectives éclairant ainsi, de façon nouvelle, certains processus en faisant mieux apparaître leur complexité et leurs multiples significations.

Dans ce sens on peut se demander si, en raison de leurs choix et de leurs marquages idéologiques, les développements de la recherche en éducation n'ont pas contribué le plus souvent, voire parfois quasi-unilatéralement, à attirer l'attention sur les déterminations sociales et familiales de la réussite (ou de l'échec) scolaire, au détriment d'une prise en compte du système de relations causales inverses: celui de l'impact des événements scolaires sur l'identité de l'élève, sa vie familiale immédiate et son avenir socio-culturel.

¹ Nous tenons à remercier vivement le Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'Orientation de Genève, de l'aide décisive qu'ils nous ont apportée dans l'organisation de cette enquête dont nous gardons cependant l'entière responsabilité. Nous remercions le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (contrat no. 1.372-0.86: A.N. Perret-Clermont et M.L. Schubauer-Leoni) grâce auquel cet article a pu être réalisé.

Notre thèse est que ces chaînes causales s'entrelacent en fait dans les deux sens. Même si selon certains critères on pourrait parfois supposer, à tort ou à raison, que le poids du social sur le scolaire l'emporte souvent sur son inverse, il nous semble cependant qu'une attention insuffisante a été portée jusqu'à présent justement sur ce phénomène inverse: à savoir sur les effets de certaines pratiques et structures scolaires sur les identités sociales, les représentations, les conduites culturelles et le rapport au savoir de larges couches de la population.

Ces chaînes causales ne se laissent d'ailleurs peut-être pas aisément décrire comme telles. Nous faisons l'hypothèse que aussi bien les «savants» (sociologues, psychologues, etc.) que les autres «acteur» (élèves, enseignants, parents, politiciens, idéologues), à tout moment, non seulement subissent les «déterminations» étudiées mais en même temps les interprètent depuis leur propre point de vue. Par là-même ils peuvent transformer la signification de ces «déterminismes» et leur niveau d'impact. Ainsi à une certaine époque de larges milieux n'accédaient pas à une instruction secondaire supérieure. Ils n'y pensaient même pas: «ce n'est pas pour nous». A un autre moment historique les mêmes milieux sont susceptibles d'interpréter l'interruption d'une scolarité en termes d'échec personnel («je ne suis pas doué pour les études») même si c'est encore le sort d'une très large proportion d'entre eux. Ces problèmes d'interprétation de la réalité sont-ils simplement le reflet de circonstances ou portent-ils aussi les stigmates de luttes pour une emprise idéologique? Dans la présente étude, nous mettrons en évidence des traces, tant au niveau individuel que collectif, de difficultés psychologiques et idéologiques d'interprétation de la réalité scolaire et nous montrerons qu'elles sont marquées par le lieu d'insertion institutionnelle dans la scène scolaire.

Dans l'enquête dont nous présentons ici quelques résultats, nous cherchons à explorer comment la causalité relative à ces phénomènes est perçue par les élèves et comment leurs perceptions sont elles-mêmes marquées par les obstacles (scolaires, sociaux, etc.) qu'ils rencontrent, consciemment ou non.

La présente enquête est la poursuite de l'étude sur les représentations sociales des élève

en fin de scolarité obligatoire conduite par Doise, Meyer et Perret-Clermont (1976). Cette étude avait pour but de tenter une articulation entre niveaux sociologiques et psychologiques en montrant comment différentes insertions scolaires produisent des univers de représentations spécifiques chez les élèves. Elle a notamment pu mettre en évidence comment les élèves de la section moderne, dans la compétition avec les sections classique et scientifique (dont ils partagent le statut «pré-gymnasial»), se trouvent dans une position défavorisée.

II. Présentation de l'enquête

Pour explorer cette problématique nous avons établi un questionnaire que nous avons présenté à 110 élèves (59 filles et 51 garçons), provenant des six sections du Cycle d'Orientation de Genève. Tous ces élèves fréquentaient la 9^e année scolaire, et étaient âgés de 14 à 16 ans².

En 9^e année le Cycle d'Orientation comprend six sections:

- deux sections pré-gymnasiales: Scientifique (S) et Latine (L) débouchent sur le Collège et les études supérieures. Elles sont considérées comme étant les deux sections les plus «prestigieuses»
- la section Moderne (M) qui peut donner l'accès au Collège, mais de façon limitée (pour à peu près la moitié de ces élèves)
- trois sections préprofessionnelles: Générale (G) et Pratique (P) qui conduisent soit à des études dites de culture générale et préprofessionnelle, soit directement à l'apprentissage ou à l'entrée dans la vie active; et Atelier (A) qui conduit directement à l'apprentissage.

A. Questions de recherche

Inspirée par la recherche de Doise, Meyer et Perret-Clermont (1976), la présente recherche comprend trois axes de questionnement:

1) La projection de l'avenir scolaire et professionnel.

² A Genève la fin de la scolarité obligatoire se situe à 15 ans. Les élèves de 14 ans sont donc en avance d'un an sur l'âge normal et ceux de 16 ans en retard d'un an.

Quels sont, du point de vue scolaire et professionnel, les projets, de ces élèves libérés de la scolarité obligatoire? En quoi se différencient-ils les uns des autres (en fonction de leur section scolaire, de leur origine socio-culturelle, de leur sexe notamment) quant à leurs choix et à leurs identifications socio-professionnelles?

- 2) La perception de la causalité sous-jacente à leur insertion scolaire.

Comment ces différents élèves tendent-ils à expliquer leur statut scolaire? Ont-ils l'impression d'une certaine «maîtrise» de leur situation scolaire et en particulier se perçoivent-ils avec des possibilités d'améliorer leur condition s'ils le souhaitent?

- 3) La situation intermédiaire des élèves de la section moderne.

Les élèves de la section moderne présentent-ils les mêmes attitudes que leurs pairs des autres sections pré-gymnasiales ou bien ont-ils effectivement un statut intermédiaire les rapprochant des sections pré-professionnelles et pratiques? Cette situation est-elle vécue sur un mode conflictuel, comme semblait l'indiquer la recherche antérieure (Doise, Meyer & Perret-Clermont 1976)?

B. Composition de l'échantillon interrogé

Regardons d'abord la composition de l'échantillon interrogé. En croisant l'origine sociale et section des élèves (tableau 1), on observe une distribution inégale des classes sociales entre sections avec une sur-représentation des classes sociales défavorisées dans les sections pré-professionnelles et une sur-représentation du milieu social favorisé dans les sections pré-gymnasiales: une asymétrie déjà observée à maintes

Tableau 1: Composition de l'échantillon interrogé: section x origine sociale

| | supérieure | moyenne | inférieure | total |
|--------------|------------|----------|------------|-------|
| latine | 8 (38%) | 9 (43%) | 4 (19%) | 21 |
| scientifique | 7 (32%) | 8 (36%) | 7 (32%) | 22 |
| moderne | 1 (4%) | 14 (61%) | 8 (35%) | 23 |
| générale | 3 (15%) | 2 (10%) | 15 (75%) | 20 |
| pratique | 3 (25%) | 5 (42%) | 4 (33%) | 12 |
| atelier | 0 (0%) | 6 (50%) | 6 (50%) | 12 |
| total | 21 | 44 | 44 | 110 |

reprises qui témoigne une fois de plus d'une corrélation entre statut social et scolaire des élèves.

Pour cet échantillon, on observe une distribution inégale des garçons et filles entre sections (tableau 2): il existe une fréquence plus élevée de filles en sections moderne et latine; par contre, il n'y a aucune fille en section atelier. Cette asymétrie de l'échantillon ne semble pas un hasard: elle correspond effectivement à la répartition des élèves, selon le sexe, dans les différentes sections au niveau cantonal qui laisse apparaître une nette sur-représentation des filles dans les sections latine et moderne.

Tableau 2: Composition de l'échantillon interrogé: section x sexe

| | filles | garçons | total |
|--------------|----------|-----------|-------|
| latine | 16 (76%) | 5 (24%) | 21 |
| scientifique | 10 (45%) | 12 (55%) | 22 |
| moderne | 18 (78%) | 5 (22%) | 23 |
| générale | 8 (40%) | 12 (60%) | 20 |
| pratique | 7 (58%) | 5 (42%) | 12 |
| atelier | 0 (0%) | 12 (100%) | 12 |
| total | 59 (54%) | 51 (46%) | 110 |

Cette distribution inégale est donc un résultat en soi et non pas une erreur d'échantillonnage. C'est une variable importante qui caractérise les sections dont nous devons tenir compte dans l'analyse statistique des données et on peut prévoir à ce propos des effets de croisement de variables entre sexe et section scolaire.

II. Résultats I: la perception de l'avenir scolaire et professionnel

Si l'on regarde les projets d'avenir scolaire tels qu'ils sont décrits par les élèves de notre échantillon, on constate les points suivants:

- 3 Le découpage en catégories socio-professionnelles a été établi selon la classification du Service de la Recherche Sociologique de Genève:

- 1 Catégorie sociale «supérieure»: cadres supérieurs, professions libérales et intellectuelles, industriels, PDG, présidents de grandes entreprises
- 2 Catégorie sociale «moyenne»: petits indépendants manuels (artisans) et non-manuels (commerçants), agriculteurs, cadres inférieurs et moyens
- 3 Catégorie sociale «inférieure»: manœuvres et ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés et non-qualifiés, chefs d'équipe ou de chantiers, agents subalternes, employés subalternes.

- 1) Tous les élèves (sauf trois élèves de moderne) savent ce qu'ils vont faire après la scolarité obligatoire⁴.
- 2) Les projets d'avenir des élèves correspondent bien aux possibilités (et limites) de leur différent statut scolaire:
 - la plupart des élèves des sections scientifique et latine envisagent de poursuivre des études longues (vers la maturité et donc permettant l'entrée à l'université),
 - les élèves des sections préprofessionnelles envisagent plutôt une entrée plus précoce dans le monde du travail par la voie d'un apprentissage ou d'études préprofessionnelles (études qui n'aboutiront pas à la maturité),
 - les élèves de la section moderne se trouvent divisés en deux sous-groupes avec la moitié des élèves optant pour une formation préprofessionnelle et l'autre choisissant des études longues.
- 3) Aucun élève ne présente de projet hors du cadre institutionnel (par exemple: entrée directe dans la vie active, séjour linguistique à l'étranger, etc.).

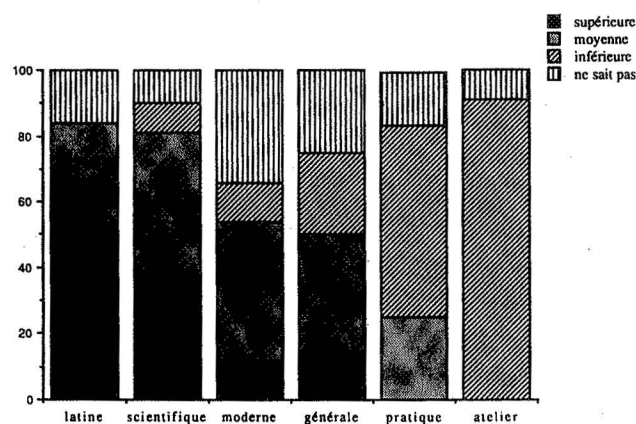
Il est intéressant de remarquer le nombre restreint d'élèves qui envisagent des alternatives à leur projet (par exemple: poursuivre des études au lieu de faire un apprentissage ou se débrouiller par leurs propres moyens) s'ils voyaient certaines contraintes levées. En effet en réponse à la question «Imaginez-vous que vous soyez parfaitement libre (bons résultats, parents de toute façon d'accord avec votre choix) choisiriez-vous: de poursuivre des études, de faire un apprentissage, de vous débrouiller par vos propres moyens, de faire autre chose?». On trouve que la proportion des élèves qui opterait pour continuer des études par rapport à celle qui choisirait d'entrer en apprentissage ne diffère pas des proportions observées pour les projets réels des élèves. On peut se demander si ce résultat est le reflet d'une satisfaction réelle à l'égard de leur projet d'avenir de la part des élèves ou d'une telle intériorisation de la structure institutionnelle que les élèves ne considèrent même pas d'autres possibilités?

⁴ Précisons ici que la passation du questionnaire a été effectuée en juin (fin de l'année scolaire); il s'agit donc de la perception de l'avenir immédiat.

En ce qui concerne la perception de l'avenir professionnel, on trouve que les professions envisagées par les élèves (en réponse à la question «Quel métier aimeriez-vous exercer?») correspondent aux possibilités des débouchés de leur section: seulement 4 parmi 110 élèves citent un métier qui est institutionnellement impossible pour eux (il s'agit de 4 garçons des sections pratique et générale qui songent à des métiers de haut niveau scolaire dont l'accès leur est exclu).

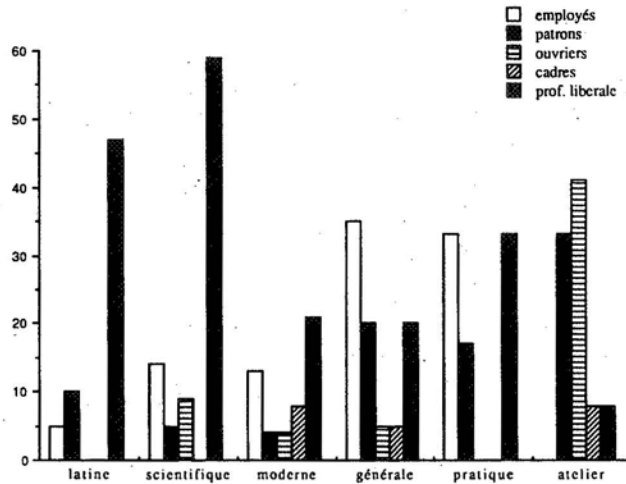
Comme pour leurs projets d'avenir scolaire, les élèves des différentes sections se distinguent quant à leur choix relatif à une profession future. En regardant pour chaque section quelles sont les classes sociales dont relèvent les métiers souhaités, on remarque (tableau 3) que le niveau socio-économique des métiers descend en parallèle avec la hiérarchie scolaire: presque aucun élève de la filière préprofessionnelle ne songe à une profession de la classe supérieure (3 sur 44) tandis que les sections pré-gymnasiales ne mentionnent pratiquement pas de métiers de la classe sociale inférieure (1 sur 66).

Tableau 3: Classe sociale des métiers souhaités selon section scolaire



Quelle est leur anticipation de l'identification qu'ils vont connaître à un groupe socio-professionnel? Nous avons proposé aux élèves de choisir la catégorie professionnelle dont ils se sentaient la plus proche («employés», «patrons», «ouvriers», «cadres» ou «professions libérales»). On trouve que les élèves se différencient par section: les sections scientifique et latine ont plus tendance à s'identifier aux professions libérales; les sections générale et pratique choisissent plutôt les catégories d'«employés» et de «patrons». La section d'atelier est la seule à citer la catégorie «ouvriers» (tableau 4).

Tableau 4: Identification aux groupes professionnels selon section scolaire



Ainsi on peut constater que les choix professionnels des élèves de 14-16 ans sont très liés à leur statut social dans la hiérarchie scolaire à tel point que les élèves ne sont pas conscients de limites imposées par l'institution scolaire sur leur choix.

III. Résultats II: l'attribution causale de l'insertion scolaire

Les études sur les processus d'attribution causale ont montré combien les explications du comportement peuvent varier du point de vue du «locus of control» (Rotter, 1966), c'est-à-dire du lieu où la causalité est située: soit à l'intérieur de l'acteur, soit dans les facteurs situationnels externes à celui-ci. Il a été constaté que les comportements des membres de groupes à statut social supérieur tendent à être davantage attribués à une causalité interne et, qu'inversement, les mêmes comportements de membres de groupes à statut inférieur tendent à être expliqués en termes de déterminations externes à leur personne. Etant donné l'importance de la position scolaire sur l'autoperception, on peut supposer que les élèves des sections prestigieuses (latine, scientifique et en partie moderne) auront tendance à se présenter comme source des déterminations et maîtres de leur propre sort, alors que les élèves des sections à bas statut (la filière pré-professionnelle) citeront plus souvent des contingences extérieures.

En demandant aux élèves s'ils ont «choisi la section dans laquelle ils se trouvent en 9^e», on

constate (tableau 5) que les élèves des sections moins prestigieuses ont moins tendance à s'attribuer la causalité de leur insertion scolaire (sauf dans le cas de la section d'atelier qui, contrairement aux sections générale et pratique, croient fortement à leur propre choix).

Quand on demande aux élèves d'indiquer qui est la personne qui les a le plus influencé dans le choix de leur section, on trouve que les sections préprofessionnelles (générale, pratique, atelier) sont presque les seules à citer l'influence des agents institutionnels (conseiller d'orientation, maître) sur le choix de la section (et c'est la section atelier qui mentionne le plus cette influence). Par contre, les sections latine et scientifique sont les seules à mentionner l'influence de leurs parents ce qui manifeste une approche plus «personnalisée» de la perception de l'influence d'autrui (tableau 6).

Ces résultats mettent en évidence l'existence de différentes perceptions de la causalité de l'insertion scolaire chez les élèves. Selon les théo-

Tableau 5: «Avez-vous choisi la section dans laquelle vous trouvez en 9^e?»

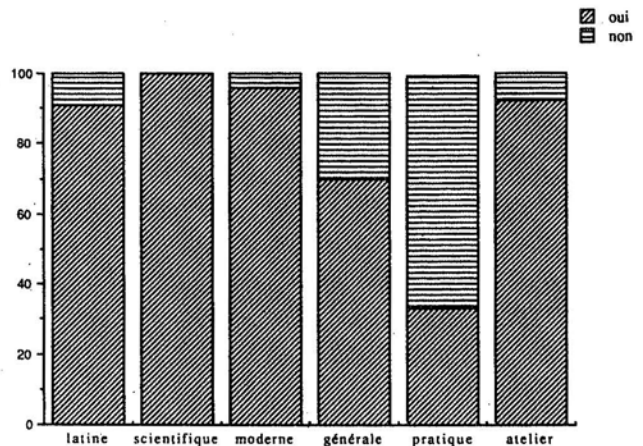
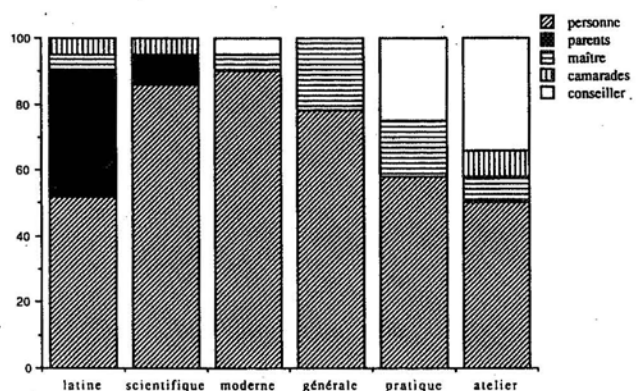


Tableau 6: «Qui vous a le plus influencé dans le choix de cette section?»



ries de l'attribution causale, on pourrait expliquer ces différences de deux façons:

- 1) Soit par le statut scolaire de l'élève comme facteur déterminant pour l'attribution de la causalité de son insertion scolaire: puisque les membres d'un groupe à statut supérieur tendent à s'attribuer la causalité de leurs actions, les élèves des sections pré-gymnasiales auront plus l'impression d'autonomie face à l'institution scolaire. Par contre, les élèves des sections préprofessionnelles, qui peuvent être considérés comme membres d'un groupe à bas statut, auront plus souvent le sentiment d'une situation non-maîtrisée par eux.
- 2) Soit par l'interprétation de la réussite scolaire comme facteur déterminant dans l'auto-attribution de la position scolaire. En effet les différences d'attributions causales rencontrées chez les élèves peuvent aussi s'expliquer par le fait que les réussites personnelles tendent à être naturellement davantage expliquées par une causalité interne tandis que les échecs le sont par des facteurs externes. Ainsi les attributions causales externes faites par les élèves de sections préprofessionnelles pourraient être également interprétées dans ce sens comme un refus d'assumer la responsabilité d'un «choix» d'une section valorisée négativement alors que les élèves des sections pré-gymnasiales, face à leur réussite auraient plus tendance à s'attribuer une responsabilité personnelle pour l'entrée dans leur section.

Ainsi l'élève peut s'estimer en situation d'échec ou de réussite sur la base soit de son orientation (parce qu'il se trouve dans une section plus ou moins valorisée par l'institution scolaire) soit de son statut à l'intérieur de sa section (par l'interprétation de ses notes scolaires, etc.).

Vu qu'une attribution causale externe peut entraîner un sentiment de manque de contrôle, les élèves qui expliquent leur sort par des facteurs qui échappent à leur propre contrôle risquent de ne guère percevoir de possibilités de le modifier. En conséquence on devrait pouvoir trouver, en posant la question «Avez-vous l'impression de pouvoir améliorer votre situation scolaire actuelle?», que les sections préprofessionnelles auraient plus tendance à répondre

négativement alors que les sections pré-gymnasiales devraient croire plus souvent à leur possibilité d'influencer positivement leur situation scolaire. On trouve que ces prédictions sont infirmées car la presque totalité des élèves a répondu par l'affirmative à cette question. Comment expliquer cette homogénéité des réponses (observée uniquement à cette question) et cette attitude qui diffère nettement de l'attribution causale de l'insertion scolaire?

L'école comme telle a un rôle fondamental dans la formation et l'élaboration des représentations sociales des élèves. L'institution éducative, comme entité symbolique, influence le fonctionnement cognitif des élèves en lui transmettant une idéologie. Un des buts de cette idéologie semble être, dans le fonctionnement quotidien de l'institution, de justifier les inégalités scolaires en expliquant le critère de leur création: la réussite scolaire. L'école emprunte pour cela à la société plus large dont elle fait partie l'idéologie individualiste qui y est prépondérante et elle l'intègre dans son discours. L'école postule ainsi la définition de la réussite scolaire en termes individuels, et selon une alchimie souvent décrite par Bourdieu et Passeron (1964, 1970), la réussite, n'apparaît plus comme réalité sociale, mais n'est saisie qu'en termes individuels et moraux relatifs aux qualités propres des élèves. Il apparaît normal et évident dans cette perspective que l'amélioration de la situation scolaire soit le produit du travail et d'efforts personnels. Cette croyance idéologique transformée en schéma causal peut expliquer le rôle primordial joué par la notion de «motivation» personnelle chez l'élève dans la causalité de la réussite.

La formulation de la question posée aux élèves («pouvoir améliorer...») invoque cette idéologie scolaire par sa référence à la possibilité même d'une amélioration: si la position scolaire est le résultat du travail individuel, et donc la responsabilité de l'élève, la réussite est une option toujours réalisable en principe. Face à l'absence d'une spécification du terme «amélioration», l'élève peut se permettre un optimisme quant à sa capacité d'améliorer sa situation.

Les messages véhiculés par l'école sont donc contradictoires. Explicitement l'institution véhicule une idéologie de l'effort et du mérite personnel. Mais par son fonctionnement elle place

les élèves dans une situation où, à travers l'infériorisation vécue, la maîtrise de leur sort semble leur échapper et les induit à des représentations d'eux-mêmes comme vivant une trajectoire déterminée extérieurement.

V. Résultats III: les modernes

La structure hiérarchique qui caractérise le système scolaire de l'école secondaire est faite de telle façon que la section moderne se trouve dans une position unique par rapport aux deux autres filières scolaires: les modernes n'appartiennent pas à la filière préprofessionnelle pour lesquels la possibilité d'études longues est déjà exclue. Cependant ils ne bénéficient pas non plus du même statut prestigieux que les sections latine et scientifique. Ainsi la section moderne se trouve effectivement à cheval entre une filière privilégiée et une filière dévalorisée dans le système scolaire.

Les élèves de la section moderne sont directement mis en compétition avec les sections latine et scientifique avec lesquelles ils partagent le même statut «prégymnasial». Par ce regroupement de trois sections, comme nous l'avons constaté précédemment (Doise, Meyer & Perret-Clermont, 1976) «les modernes sont constamment confrontés à des groupes plus prestigieux et plus forts qu'eux» de sorte que leur position scolaire prend un statut défavorisé en relation avec les deux autres sections.

Les modernes sont également dans une position d'instabilité à cause de l'orientation tardive de leur section par rapport aux autres sections du Cycle (la section moderne apparaît au 8^e degré seulement recrutant ses élèves à la fois, de façon «descendante», des sections latine et scientifique et d'autre part, de façon «ascendante», depuis la section générale. Ainsi la carrière scolaire des modernes est nécessairement marquée par un changement de statut (qu'il soit vécu comme promotion ou comme régression).

Nous avons constaté précédemment qu'en fin de scolarité obligatoire, les élèves de la section moderne sont divisés quant à la poursuite de leur formation: la moitié des élèves envisage d'obtenir la maturité tandis que l'autre poursuivra des études qui ne conduisent pas à un tel diplôme. Donc, à la fin de 9^e (le moment de la

passation du questionnaire), la section moderne est coupée en deux: une partie des élèves sait qu'ils ont gagné l'accès aux études longues et prestigieuses, l'autre au contraire s'attend à une formation professionnelle, moins valorisée dans ce système. Cette section est la seule qui se trouve dans une telle situation de division.

En bref, nous retrouvons ici les conditions précaires et instables d'un statut défavorisé et conflictuel qui mettent les modernes dans une position que nous avons déjà considérée comme la «plus fragile dans les conditions les plus difficiles» (Doise, Meyer & Perret-Clermont, 1976).

Regardons maintenant la spécificité des réponses de la section moderne:

En ce qui concerne l'avenir professionnel, les modernes se distinguent en affichant le plus haut pourcentage d'élèves qui ne savent pas encore quel métier ils vont exercer. Cette observation se retrouve dans l'exercice d'anticipation de l'identification à un groupe social (43% des modernes déclare qu'ils ne savent pas à quel groupe social s'identifier). Examinons ces résultats en fonction de deux sous-groupes: d'une part les élèves qui envisagent d'obtenir la maturité (sous-groupe maturité), et d'autre part le sous-groupe non-maturité (l'autre moitié des élèves) qui ne vise pas à obtenir la maturité. Nous constatons que c'est surtout le sous-groupe maturité qui n'a pas encore choisi le métier futur (75% de ce sous-groupe comparé à 44% du groupe non-maturité). Cette indécision de la part des élèves du sous-groupe maturité pourrait s'expliquer par leur statut instable dans le réseau pré-gymnasial. Etant donné l'accès limité des modernes à ce réseau, ceux qui l'envisagent le font sans doute de manière provisoire, ce qui maintient une hypothèque sur leurs projets à long terme.

Parmi les élèves de moderne qui mentionnent une profession souhaitée, 47% cite un métier provenant de la classe sociale moyenne. On n'observe qu'un seul élève souhaitant exercer une profession de classe supérieure (comparé à 33% et 47% des sections scientifique et latine et malgré le fait que 52% des modernes vise à obtenir la maturité qui leur donnerait accès aux professions libérales). Comment explique-t-on cette «limitation» des aspirations professionnelles à la couche sociale moyenne? Par une do-

minance de la classe sociale moyenne (60% des modernes sont d'origine de cette couche sociale)? Par la sur-représentation des filles dans cette section (78%) qui ont tendance à modifier leurs aspirations professionnelles (Dupont & Muller, 1976)? Mais rappelons ici que pour la section latine qui comprend 76% de filles, on n'observe pas le même phénomène. Ou cette limitation est-elle une conséquence du statut défavorisé des modernes dans le réseau pré-gymnasial?

En ce qui concerne l'attribution causale de l'insertion scolaire, les élèves de moderne ne diffèrent pas de ceux des autres sections du réseau pré-gymnasial dans leur auto-attribution du choix de la section. Or ils se distinguent dans leur manière de justifier leur position scolaire. Quand on demande aux élèves s'ils ont l'impression d'être venus dans leur section à cause de leurs notes scolaires ou de leur intérêt pour la branche (langues, science ou travaux manuels), les modernes citent à 90% leur intérêt pour les langues alors que les scientifiques et les latins citent les deux facteurs: notes scolaires et intérêt pour la branche. Les modernes sont les seuls à répondre ainsi. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la référence aux notes, comme élément causal de la position scolaire, est susceptible d'avoir une signification différente selon les catégories d'élèves concernés: soit représenter une récompense du travail personnel (pour ceux qui habituellement réussissent), soit prendre au contraire la signification négative d'un sort imposé de l'extérieur (pour expliquer l'échec). Chez les modernes, les notes scolaires risquent d'être perçues comme une justification insuffisante du choix de la section (avec un raisonnement du type: «s'ils avaient reçu de bonnes notes, ils auraient pu aller en section latine...»). Les élèves de moderne seraient donc amenés à justifier leur position scolaire actuelle en l'attribuant aux autres causes.

Selon la théorie de la sous-justification élaborée par Lepper, Greene & Nisbett (1973), l'individu qui dispose de peu de justification pour un comportement donné l'attribue à une motivation interne: «Dans la mesure où les contingences externes qui contrôlent son comportement sont saillantes, sans ambiguïtés et suffisantes pour l'expliquer, alors la personne tend à attribuer la cause de son comportement à ces

circonstances déterminantes. Par contre, si les circonstances externes ne sont pas perçues, ou si elles sont peu claires, invisibles ou psychologiquement insuffisantes pour rendre compte de ses actions, alors la personne tend à attribuer ses comportements à des dispositions des intérêts ou des désirs propres» (notre traduction). Ainsi les modernes justifieraient leur position scolaire par l'attribution de la causalité à leur propre intérêt pour le domaine.

Nous constatons que la section moderne se distingue également quant à l'attribution de l'amélioration de la situation scolaire: s'ils croient à la possibilité d'améliorer leur situation, comme le reste des élèves, les modernes sont les seuls à faire appel aux agents externes (leurs parents, un maître) comme moyen d'amélioration de leur situation scolaire. Ce résultat peut être pris comme un indice d'un sentiment de manque de contrôle personnel face à une situation scolaire précaire ou comme un appel lancé dans une situation difficile.

VI. En guise de conclusion

En résumant cette brève présentation des résultats principaux de notre enquête, les tendances suivantes se dessinent:

- Nous avons pu observer des différences marquées dans les réponses recueillies qui varient en fonction des sections et de leur position dans la hiérarchie scolaire. Ces différences suggèrent que les élèves élaborent leur perception du monde scolaire et professionnel, notamment au travers de leur expérience dans les sections scolaires auxquelles ils appartiennent.
- Cette recherche a confirmé la dichotomie déjà observée, entre le réseau pré-gymnasial et le réseau pré-professionnel. La section moderne à cheval entre les deux réseaux, position unique dans la structure scolaire, retrouve en son sein, pour certaines questions, cette dichotomie entre deux catégories d'élèves.

Mais malgré leur intérêt, nous reconnaissons que les résultats de cette enquête soulèvent peut-être plus de questions qu'ils n'en résolvent. Nous sommes au bord d'un large domaine relativement peu exploré: celui du rôle de la scolari-

sation dans la construction de l'identité psychosociale et ses conséquences pour le rapport, à soi, aux autres, à la réalité.

Actuellement nous développons quelques voies de recherche provenant de la problématique abordée ici:

- 1) L'étude longitudinale du développement et de l'évolution des représentations des élèves à travers leur carrière scolaire: nous regardons comment ces perceptions se modifient avec l'expérience scolaire et par quels processus les perspectives du groupe scolaire d'appartenance sont saisies et intériorisées par l'élève (Bell & Perret-Clermont, 1985; Bell, en préparation).
- 2) Une investigation plus exhaustive des représentations sociales de l'univers scolaire de l'élève: une connaissance plus détaillée de divers aspects du monde scolaire de l'élève devrait permettre une meilleure compréhension de la complexité des processus socio-cognitifs en jeu. C'est pourquoi nous étudions actuellement la dynamique des représentations sociales du savoir et des conditions d'accès à ce savoir (théories naïves d'apprentissage, perception de la causalité de la réussite et de l'échec) (Schubauer-Leoni & Bell, 1987).
- 3) Le contexte communicatif de l'explication causale: en se rappelant que la représentation et l'attribution sont des mécanismes actifs, modulés notamment par le contexte dans lequel ils sont sollicités, nous analysons l'effet des conditions de production de ces discours: quelles sont les fonctions communicatives de l'explication et quelles stratégies interactives sont mises en jeu? (Bell op. cit.; voir aussi Grossen, 1988; Schubauer-Leoni et al., sous presse).

Bibliographie

- Bell, N.: *La construction sociale de l'explication: Discours d'élèves sur la réussite et l'échec*. Thèse de doctorat (en préparation).
- Bell, N. & Perret-Clermont, A.N. (1984): The socio-psychological impact of school selection and failure. *International Review of Applied Psychology*, 34, 149-160.
- Boudon, R. (1973): *L'inégalité des chances*. Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964): *Les Héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970): *La Reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Doise, W., Meyer, G. & Perret-Clermont, A.N. (1976): Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, No. 2.
- Dupont, J.-B. & Muller, M.A. (1976): Etude de la Genèse du choix professionnel chez les futurs bacheliers. *Gymnasium Helveticum*, 5, 337-346.
- Grossen, M. (1988): *L'intersubjectivité en situation de test*. Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel et Cusset: Editions DelVal.
- Lautrey, J. (1980): *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. Paris: P.U.F.
- Lepper, M., Greene, D. & Nisbett, R. (1973): Undermining intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1, 129-137.
- Perrenoud, P. (1970): *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*. Lausanne: Droz.
- Rotter, J. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1, no. 609.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Bell, N. (1987): Pupils' representations in didactic interactions. Communication présentée au Second Annual European Conference for Research on Learning and Instruction, Tübingen.
- Schubauer-Leoni, M.L., Bell, N., Grossen, M. & Perret-Clermont, A.N.: Problems in the assessment of learning: the social construction of questions and responses in the scholastic context. *International Journal of Educational Research* (in press).