

Représentation de soi des élèves et niveaux de rendement scolaire : une analyse en segmentation

Mohamed Dorai

Volume 14, Number 1, 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900584ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900584ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dorai, M. (1988). Représentation de soi des élèves et niveaux de rendement scolaire : une analyse en segmentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 55–68. <https://doi.org/10.7202/900584ar>

Article abstract

This study describes a group of 641 elementary school children as related to various sociological variables (socio-economic status, age-group, sex, etc.) and various psychological variables (motivation, feelings of success, satisfaction, etc.). The author performed an analysis of the interaction, using a segmentation technique, of these children's school performance and the different sociological and psychological factors. The results show that children who belong to higher socio-economic classes have better school results than those from lower socio-economic classes; and that children who succeed in school differ from the others on psychological variables (feelings of power, need for help). The weakest students are characterized primarily by their age and secondly by their socio-economic status.

Représentation de soi des élèves et niveaux de rendement scolaire: une analyse en segmentation

Mohamed Dorai*

Résumé — Cette étude porte sur un groupe de 641 enfants d'école primaire, décrit par rapport à des variables sociologiques (appartenance socio-économique, groupes d'âge, de sexe, etc.) et des variables psychologiques (motivation, sentiment de réussite, satisfaction, etc.). Ensuite, à partir des performances scolaires de ceux-ci, la hiérarchisation interactive des différents facteurs sociologiques et psychologiques à l'aide de l'analyse de segmentation a été effectuée. Les résultats obtenus montrent que les enfants qui appartiennent aux classes sociales favorisées obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les enfants des classes sociales défavorisées; ils montrent que les élèves les plus forts se distinguent des autres au plan psychologique (sentiment de force, besoin d'aide). De plus les élèves les plus faibles se caractérisent d'abord par leur âge, puis par leur appartenance socio-économique.

Abstract — This study describes a group of 641 elementary school children as related to various sociological variables (socio-economic status, age-group, sex, etc.) and various psychological variables (motivation, feelings of success, satisfaction, etc.). The author performed an analysis of the interaction, using a segmentation technique, of these children's school performance and the different sociological and psychological factors. The results show that children who belong to higher socio-economic classes have better school results than those from lower socio-economic classes; and that children who succeed in school differ from the others on psychological variables (feelings of power, need for help). The weakest students are characterized primarily by their age and secondly by their socio-economic status.

Resumen — Este estudio basado en un grupo de 641 niños de escuela primaria, describe variables sociológicas (pertenencia socio-económica, grupos de edad, sexo, etc.) y variables psicológicas (motivación, sentimiento de éxito, satisfacción, etc.). Luego, a partir de los resultados escolares de éstos, se efectuó una jerarquía interactiva entre los diferentes factores sociológicos y psicológicos a partir de un análisis de segmentación. Los resultados obtenidos muestran que los niños que pertenecen a las clases sociales favorecidas obtienen mejores resultados escolares que los niños de clases sociales desfavorecidas; además los resultados muestran que los mejores alumnos se distinguen de los otros en el plano psicológico (sentimiento de fuerza, necesidad de ayuda). Los alumnos más débiles se caracterizan primero por la edad y luego por su pertenencia socio-económica.

* Dorai, Mohamed: assistant, Université de Poitiers.

Zusammenfassung — Diese Untersuchung befasst sich mit einer Gruppe von 641 Volksschulkindern, die bezüglich soziologischer (sozio-ökonomischer Herkunft, Alter, Geschlecht) und psychologischer (Motivierung, Erfolgsgefühl, Befriedigung etc.) Variablen beschrieben werden. Darauf wird mithilfe der Segmentierungsanalyse, ausgehend von den entsprechenden schulischen Leistungen, die ineinandergreifende Rangordnung der verschiedenen soziologischen und psychologischen Faktoren erstellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die den höheren sozialen Schichten angehörnden Kinder bessere Schulleistungen erzielen als die aus ärmeren Schichten; sie zeigen auch, dass die besseren Schüler sich von den anderen auf psychologischem Gebiet unterscheiden (Machtgefühl, Hilfsbedürfnis). Ausserdem kennzeichnen sich die schwächeren Schüler zunächst durch ihr Alter, dann durch ihre sozio-ökonomische Herkunft.

À l'école, l'enfant est amené à acquérir une certaine idée de lui-même: les attentes du maître à l'école et des parents au foyer, qui évaluent ses attitudes par rapport aux normes du comportement scolaire bien adapté, lui servent de repères pour porter en même temps qu'eux un jugement sur son propre comportement. De ce fait, il développe une certaine conception de lui-même, bonne ou mauvaise, à des degrés divers.

La conception de soi est l'idée que l'enfant forme de lui-même après intériorisation des jugements issus de l'environnement. En psychologie, notamment sociale, sous l'influence des théories de l'attribution, les chercheurs se sont intéressés à la construction, par un individu donné, de la représentation qu'il a de sa personnalité. Dans cette perspective, un concept intéressant fut proposé par Markus (1977): le concept des «principes organisateurs du soi» (*self-schemata*). Un tel principe est défini comme une structure cognitive qui permet à l'individu de procéder au traitement de l'information en matière de représentations personnelles. «Ce sont des généralisations à propos de soi, dérivées de l'expérience passée, qui organisent et guident le traitement des informations reliées au soi, informations qui rapportent les expériences sociales de l'individu». Une autre variable que les Anglo-Saxons appellent *locus of control* a été introduite. Rotter (1966) l'a définie dans le cadre de l'apprentissage social, comme un jugement, une croyance, selon laquelle les événements qui arrivent aux individus dépendent plutôt d'eux-mêmes, de leurs initiatives personnelles (contrôle interne) ou au contraire, plutôt de facteurs extérieurs, comme le hasard ou la chance (contrôle externe).

Certains auteurs ont déjà posé le problème des rapports existant entre la conception de soi et la réussite scolaire. Gilly (1968) a conduit une étude avec des enfants de neuf ans en classe de CM1 (4e année de l'enseignement primaire correspondant à l'âge canonique de 9 ans). Il a pu montrer que les élèves qui ont les meilleurs résultats scolaires ont tendance à se représenter de façon beaucoup plus favorable que les élèves faibles. Un résultat similaire a été obtenu par Fink (1972) chez des sujets légèrement plus âgés de 14 à 15 ans. De plus Gilly, dans l'étude citée, a constaté que les élèves forts sont tout à fait conformes au portrait qu'en tracent les adultes (maîtres et parents) alors que les élèves faibles fournissent une image d'eux-mêmes qui en diffère davantage.

Dans la même perspective, Materska, Garot et Ehrlich (1987) ont étudié et comparé les représentations de soi d'élèves dont l'âge varie de 10 à 14 ans et appartenant à quatre niveaux différents, la dernière année de l'école primaire (CM2) et les trois premières années de l'enseignement secondaire (6e, 5e et 4e). Ils ont constaté une désorganisation de la représentation de soi notamment chez les élèves faibles à l'entrée de la 1re année de l'enseignement secondaire. Cette désorganisation est attribuée à la difficulté pour les élèves surtout faibles à comprendre comment ils sont évalués par les maîtres, ce qui entraîne une augmentation des risques d'échec scolaire chez eux.

Par ailleurs, les chercheurs en sociologie de l'éducation ont établi un ensemble de résultats concordants quant à l'influence des facteurs sociaux sur la réussite scolaire. Bourdieu et Passeron (1970), puis Baudelot et Establet (1971) ont clairement montré que la répartition des élèves dans les différentes filières de l'institution scolaire était fortement corrélée à leur position socio-économique. Snyders (1976) a fait une revue complète de ces travaux. Plus récemment Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer (1982) ont présenté une analyse des mécanismes sélectifs du système d'enseignement et ont constaté que le poids des variables socio-économiques et culturelles est fort et handicape davantage les enfants issus des milieux sociaux bas. Enfin, Caglar (1983) a noté la convergence des résultats des recherches récentes et plus anciennes menées dans différents pays. Cette convergence souligne l'influence décisive des facteurs sociaux sur la réussite scolaire. Caglar écrit: «à la fin de sa 1re année à l'école primaire, les résultats scolaires de l'élève portent l'empreinte des caractéristiques culturelles familiales. La durée, la qualité des études de l'enfant vont dépendre en grande partie de son origine sociale (p. 22)».

L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires a donc établi un fait persistant et troublant. Toutes les études empiriques arrivent à une même conclusion: la réussite scolaire est fortement et positivement corrélée à l'origine sociale des élèves. Quels que soient les indicateurs des deux variables utilisées, lorsque le niveau du statut social de la famille augmente, la réussite des enfants croît également. En général, l'origine sociale est mesurée par la profession du père, corrigée parfois par celle de la mère. La réussite scolaire est mesurée, pour sa part, par une moyenne à des examens scolaires, par des classifications établies par les maîtres ou le nombre de fois que l'élève redouble au cours de sa scolarité. En outre, la comparaison des influences respectives des variables sociales et des variables scolaires sur la réussite vérifie les constats formulés selon lesquels la classe sociale détermine le niveau de réussite (Cherkaoui et Lindsey, 1977). Parallèlement, Cherkaoui signale des travaux dont les résultats nuancent les régularités solidement affirmées quant à l'influence de la classe sociale sur la réussite (1986). En particulier, l'influence de l'appartenance socio-économique sur la réussite change de façon notable lorsqu'on considère le type d'enseignement suivi par l'élève. «Plus précisément, en termes de relations entre les classes, on note une détérioration relative de la réussite des enfants de cadres supérieurs-professions libérales et de

petits propriétaires d'une part, une amélioration relative de la réussite des élèves issus de la classe ouvrière [...] d'autre part» (1986, p. 52). La différence de réussite scolaire due à la section suivie est plus importante que celle expliquée par la classe sociale de l'élève. Il existe une interaction entre la réussite scolaire, la classe sociale et le type d'enseignement ou le type d'établissement fréquenté.

À côté de ces variables, il en est d'autres qui, selon le cas, déterminent le niveau de réussite scolaire, telles l'âge, le sexe ou la résidence. Toutes ces variables sont liées aux déterminants majeurs distingués, à savoir les variables sociales, scolaires et individuelles.

Le but de cette étude est double. Il s'agit, 1) d'expliquer le niveau de réussite scolaire à l'aide de deux groupes de variables, sociales et individuelles, 2) d'évaluer le poids de ces différentes variables sur la réussite en dégagant une hiérarchie entre elles. En d'autres mots, il s'agit de comparer les influences respectives de deux groupes de variables sociales et individuelles.

Matériel

La représentation de soi est un principe organisateur de la gestion de la vie quotidienne globale. Pour rendre opérationnel ce principe, il est nécessaire de tenir compte de tous les secteurs de la vie de l'individu. De nombreux auteurs en ont tenté diverses concrétisations en fonction de leurs intérêts. Bernoud et Cartron-Guérin (1976) ont mis en rapport la conception de soi avec les désirs de changement des élèves d'âges et de niveaux différents. Les deux auteurs ont élaboré un questionnaire d'autodescription de 27 questions qui se répartissent en neuf grands types de comportements fréquemment évalués dans les situations scolaires. Ces comportements concernent aussi bien la vie de relation de l'enfant à l'école que son attitude vis-à-vis du maître et de son travail proprement dit. Rime et Lebon (1984) se sont intéressés particulièrement à la conscience de soi qui découle du déplacement du foyer d'attention du sujet, du monde extérieur vers sa propre personne. Une manière de concevoir la conscience consiste «à l'envisager comme un moniteur qui brasse, gère et coordonne en permanence l'information afférente et les données de registres personnels du sujet» (p. 550). Dans cet état, des ensembles d'informations relatives à soi deviennent plus accessibles au sujet. Les auteurs ont présenté en 1984 une adaptation française de l'échelle américaine de conscience de soi de Fenigstein, Scheier et Buss publiée en 1975.

Nous inspirant de ces différents travaux, nous avons construit un questionnaire qui reprend largement tous les aspects du concept de représentation de soi. Notre grille comporte 20 questions qui explorent différents domaines de la personnalité en relation avec quelques secteurs essentiels de la vie scolaire: 1) compréhension, 2) sociabilité, 3) participation, 4) difficultés éprouvées, besoin d'aide, 5) motivation, 6) sentiment de réussite. Parallèlement à ces données psychologiques, nous avons relevé des données d'ordre social; âge, sexe, appar-

tenance socio-économique, nationalité, niveau de confort personnel, etc. Nous présentons, en annexe, la liste complète des variables utilisées. La confection du questionnaire a obéi aux règles habituelles de construction: formulation, essais de reformulation sur un échantillon d'élèves ne faisant pas partie de la population expérimentale. Par ailleurs, nous avons demandé à chaque enseignant de classer ses élèves en trois groupes en fonction de leur niveau scolaire: niveau très fort ou fort, niveau moyen et niveau très faible ou faible.

Population

Le questionnaire a été appliqué à 641 élèves de différentes localités du Poitou-Charentes (France). Il s'agit des villes de Chatellerault, Pons, Saintes et Saint-Maixent. Deux niveaux scolaires ont été retenus: 290 élèves de niveau de CM1 et 351 de CM2 (4e et 5e années de l'enseignement primaire), le tout représentant 339 filles et 302 garçons.

Cette population a été retenue pour deux raisons, l'une théorique, l'autre pratique. Selon L'Écuyer (1978) le développement du concept de soi subit vers 10-12 ans une confirmation et une relative stabilisation suivie vers la fin de cette période d'une tendance à la différenciation au moment de l'adolescence. Il est donc intéressant pour le chercheur d'enquêter auprès d'une population qui se trouve dans cette période relativement stable.

Par ailleurs, les deux dernières années d'étude à l'école élémentaire sont considérées comme assez difficiles à franchir parce qu'elles constituent à la fois une étape de préparation à l'entrée dans l'enseignement secondaire et l'aboutissement du cycle primaire. De fait, les élèves, les parents et les enseignants sont conscients de cet obstacle.

Méthode

La réussite scolaire a été saisie par une classification établie par l'enseignant, ce qui donne une variable à trois modalités ordonnées, et les facteurs ont été saisis par 20 questions. Les variables correspondantes dont la définition est donnée en annexe sont de nature qualitative, leurs modalités sont discontinues, certaines sont ordonnées (année de naissance), d'autres sont sans structure (confort personnel). Quant à la variable réussite scolaire, elle est plutôt de nature qualitative; cependant, il est possible de parler de degré de réussite qui serait une variable quantitative dans un modèle statistique ou comme variable qualitative pour déterminer le niveau de réussite; le nombre de ces catégories arbitraires peut varier selon la finesse désirée.

Le problème consiste à essayer d'expliquer la réussite scolaire (Y) à l'aide des 20 variables retenues (Xi). Il faut trouver une méthode permettant d'explicitement une liaison entre Y et les Xi. Les méthodes de régression nécessitant que Y et les Xi soient de nature quantitative ne conviennent pas. Il faut ici des méthodes

permettant de traiter des variables de nature différente, quantitative et/ou qualitative.

Les données recueillies ont été traitées par une analyse en segmentation (Sonquist et Morgan, 1964). La méthode consiste à subdiviser une population de départ en deux groupes à l'aide d'une des variables indépendantes versées dans l'analyse. Les deux groupes obtenus sont à leur tour respectivement subdivisés, selon le même procédé, en deux sous-groupes. Le processus de division est répété jusqu'à obtention des critères d'arrêt précisés par les auteurs. Le fractionnement de la population initiale en sous-groupes s'obtient en maximisant la variance intergroupe et en minimisant la variance intragroupe. À chaque étape, une variable, la plus influente (celle qui explique le mieux la variance) apparaît: elle est retenue ou éliminée pour servir de base à la scission de la population parente en deux groupes. Le principe de sélection de la variable indépendante qui sert à chaque segmentation de la population est un procédé simple. Il est fondé sur deux critères, la maximisation de la variance inter et la réduction de la variance intra, de telle sorte qu'à chaque division, on aboutit à deux groupes les plus différents entre eux (variance inter forte) mais respectivement les plus homogènes (variance intra faible). À chaque étape, on retient donc la variable indépendante qui maximise la division de la population en deux groupes, fondée sur la variance inter la plus élevée, et qui homogénéise le mieux chacun des groupes formés, sur la base de la variance intra la moins élevée possible. Les autres variables apparaissent ensuite selon une hiérarchie déterminée par leurs poids respectifs. Ainsi, en fin d'analyse, on obtient un arbre de segmentation dont les branches peuvent ne pas être symétriques. Nous ne développerons pas les principes et les limites de cette méthode — exposés clairement par Bertier et Bouroche (1977) ainsi que par Bacher (1982) — dont l'avantage majeur est d'expliquer un critère ou variable dépendante (ici le niveau scolaire) par des variables indépendantes (ici les caractéristiques sociales et psychologiques). Des programmes d'analyses sont disponibles pour traiter les données selon la nature de la variable à expliquer, qualitative ou quantitative (Bertier et Bouroche, p. 183). L'analyse fournit également les interactions éventuelles des variables entre elles.

Résultats

Après le dépouillement des données recueillies auprès des enseignants et des élèves, on a réalisé trois analyses en segmentation.

La première analyse

La réussite scolaire peut être considérée comme une variable numérique. L'analyse est donc quantitative. La considérant comme telle, nous avons utilisé le programme AID qui conduit à l'arbre de segmentation (figure 1), pour lequel la variable à expliquer est résumée par sa moyenne. La première subdivision de la population s'est faite en fonction de l'appartenance socio-économique des élèves;

le niveau bas a été opposé aux niveaux moyen et élevé. Ce résultat est conforme aux régularités généralement décrites par les sociologues de l'éducation. Ensuite, chez des élèves de niveau socio-économique bas (figure 1, branche du haut), ce sont les enfants les plus âgés qui obtiennent de meilleurs résultats que les plus jeunes (moyenne 1,9 contre 1,3 chez les plus jeunes). Par ailleurs, aux niveaux socio-économiques moyen et élevé (branche du bas), une division s'opère entre enfants sur une base psychologique; elle sépare ceux qui pensent surmonter les difficultés à l'école et ceux qui pensent ne pas y parvenir (moyenne 2,5 contre 2,0). La lecture de l'ensemble de l'arbre permet de dégager quelques remarques générales, d'abord l'importance du poids de l'appartenance socio-économique des élèves sur le niveau de réussite puis pour les plus faibles l'effet de l'âge suivi de caractéristiques psychologiques. Signalons enfin, que les élèves de niveaux socio-économiques moyen et élevé ne subissent de subdivisions que sur la base de données psychologiques. Les résultats les plus élevés sont obtenus par les élèves qui pensent-pouvoir surmonter les difficultés scolaires et qui par la suite sont satisfaits de leur travail. Ceux qui pensent pouvoir moyennement surmonter les difficultés (Q11, 2 + 3) atteignent des performances scolaires assez élevées s'ils se sentent forts dans leur classe (Q18, 1 + 2).

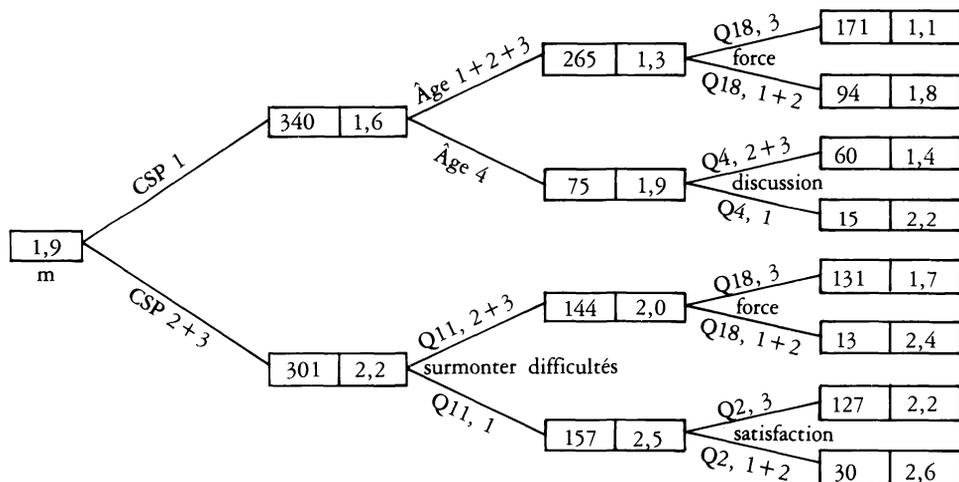


Figure 1. Analyse en segmentation selon le critère niveau scolaire.

Légende: N représente le nombre total de sujets; m, la moyenne calculée sur l'ensemble des sujets à partir de la classification établie par le maître, considérée comme une variable quantitative. L'arbre se lit ainsi: la moyenne calculée pour les 641 sujets est de 1,9. Cette population se divise selon l'appartenance socio-économique. 340 sujets appartenant au milieu défavorisé 1 ont une moyenne de 1,6; lesquels sont subdivisés en fonction de l'âge, etc.

La deuxième analyse

On a vu que le niveau scolaire peut être considéré comme une variable qualitative indiquant trois catégories d'élèves (très forts et forts TFO, FO; moyens, M; faibles et très faibles, FA, TFA). L'objet de la 2e analyse est de distinguer ce qui différencie les élèves forts (TFO, FO) des autres (M; FA et TFA). L'arbre de segmentation obtenu (figure 2) indique la répartition en effectifs et en pourcentage des élèves forts (TFO, FO), par rapport aux autres catégories d'élèves. La première variable descriptive qui est apparue est le sentiment de force (Q18); ce qui distingue les élèves forts des autres, c'est le fait de se sentir fort. Ensuite, ceux qui éprouvent ce sentiment (branche du haut) affirment avoir le plus besoin d'aide dans leur travail (besoin d'aide 1). Ces derniers, enfin, se montrent les plus satisfaits de leur travail (87 élèves sur 109). On a ainsi un prototype de l'élève fort: c'est celui qui se sent fort, qui éprouve le besoin d'aide et qui se montre satisfait de son travail. On remarque par ailleurs que le besoin d'aide (Q14) apparaît différemment selon les sous-groupes d'enfants. Chez ceux qui se sentent forts, il apparaît en premier; chez les autres, par contre, son effet n'intervient qu'en dernier. Notons enfin que l'ensemble de l'analyse n'a révélé aucune différenciation sur une base sociologique entre les élèves forts et les autres. Cela ne signifie pas que cette classe de variables n'a pas de corrélation avec la réussite scolaire, mais qu'à chaque étape, une autre variable est apparue comme plus «utile» dans la perspective qu'on s'est assignée par suite du choix sélectif opéré à chaque dichotomie. La méthode d'analyse utilisée est différentielle, elle décrit plusieurs parcours possibles pour être fort ou très fort. Nous en dégageons deux qui ne sont pas tout à fait semblables et dont les cheminements peuvent se lire aisément sur la figure 2. Le 1er type est le suivant: c'est un enfant qui se sent fort dans sa classe (force 1, branche du haut), qui pense avoir besoin d'aide pour faire son travail (besoin d'aide 1) et qui est satisfait de son travail (satisfaction 1). Le second type se décrit ainsi: c'est un enfant qui ne se sent pas fort (force 2, 3, branche du bas), qui a le sentiment de réussir son travail (sentiment de réussite 1) et qui éprouve le besoin d'aide de son entourage pour faire son travail (besoin d'aide 1). Dans la description de l'élève fort, la variable besoin d'aide (Q14) paraît déterminante puisqu'on la trouve dans les deux prototypes définis. Par contre le sentiment de force (Q18) est à la base de la différenciation des élèves forts en définissant deux parcours différents. L'originalité de cette analyse est qu'elle caractérise les élèves forts uniquement par des variables psychologiques: sentiment de force, besoin d'aide, sentiment de réussite et satisfaction dans le travail réalisé. Aucune variable sociologique n'apparaît ici; mais il est vrai que les élèves forts appartiennent essentiellement aux classes sociales élevées (*cf.* 1re analyse).

La troisième analyse

La 3e analyse est qualitative. Elle a été réalisée selon d'une part, les niveaux faible et très faible (FA, TFA) et d'autre part, le reste de la population (moyens,

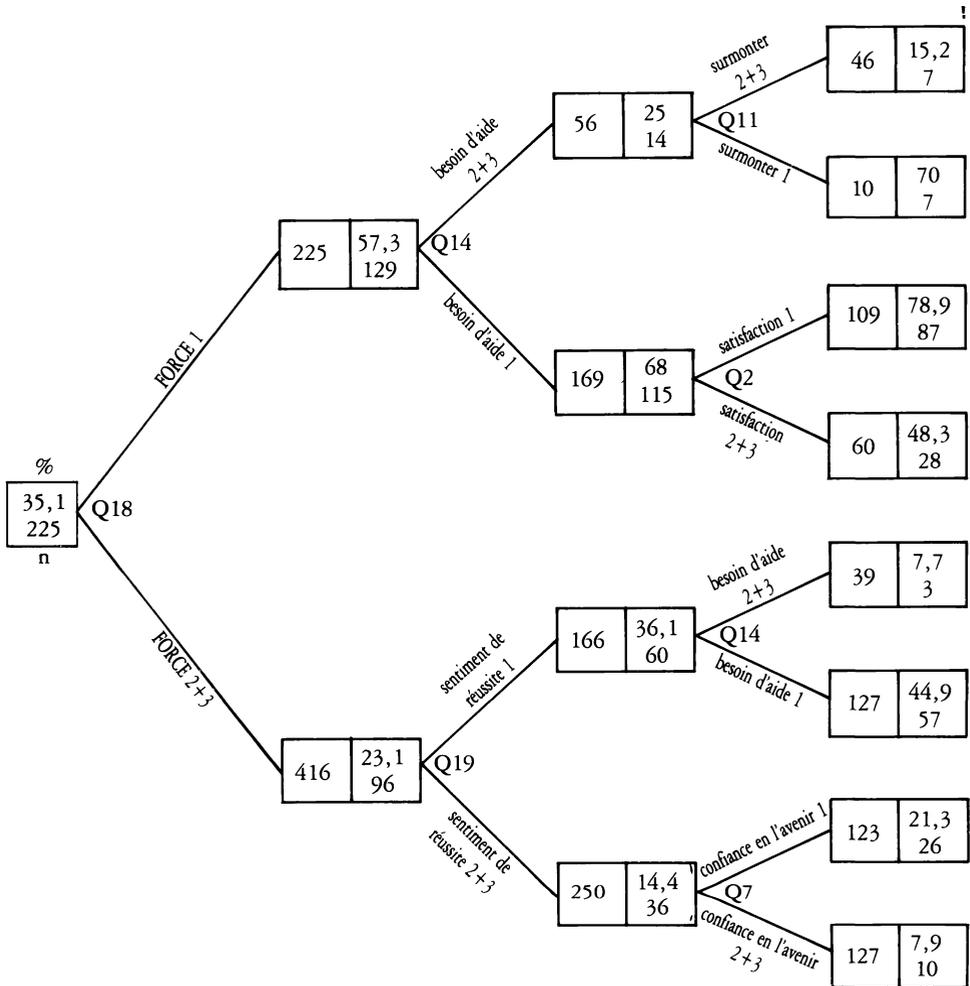


Figure 2. Analyse en segmentation selon le critère TFO,FO

Légende: N représente le nombre total de sujets dont n = 225, soit 35,1%, sont classés comme très forts ou forts. Cette population se divise selon le sentiment de force (Q 18); 225 élèves dont 129, soit 57,3%, parmi les TFO,FO se sentent forts, etc.

très forts et forts). L'analyse a permis d'établir ce qui différencie les élèves faibles des autres. La première dichotomie dégagée est due à l'âge (figure 3). Elle oppose les plus jeunes (branche du haut, âge 1, 2 et 3) aux plus âgés (branche du bas). Les plus âgés obtiennent de moins bons résultats et c'est eux qui éprouvent le plus de difficultés dans le travail scolaire (travail difficile 1, Q1). Ceux qui éprouvent un peu moins de difficultés (Q1, 2 + 3) attribuent la réussite scolaire à la chance (Q12), plutôt qu'à la persévérance dans le travail et au soutien de l'en-

tourage. Les jeunes, à leur tour, sont différenciés selon leur appartenance socio-économique puis en forte proportion selon leur sentiment de force (Q18). La lecture de l'arbre de segmentation global fait apparaître au moins trois parcours différents qui rendent compte du fait d'être élève faible. Le 1er parcours est: être âgé (âge 4, branche du bas), considérer le travail comme toujours difficile (travail difficile

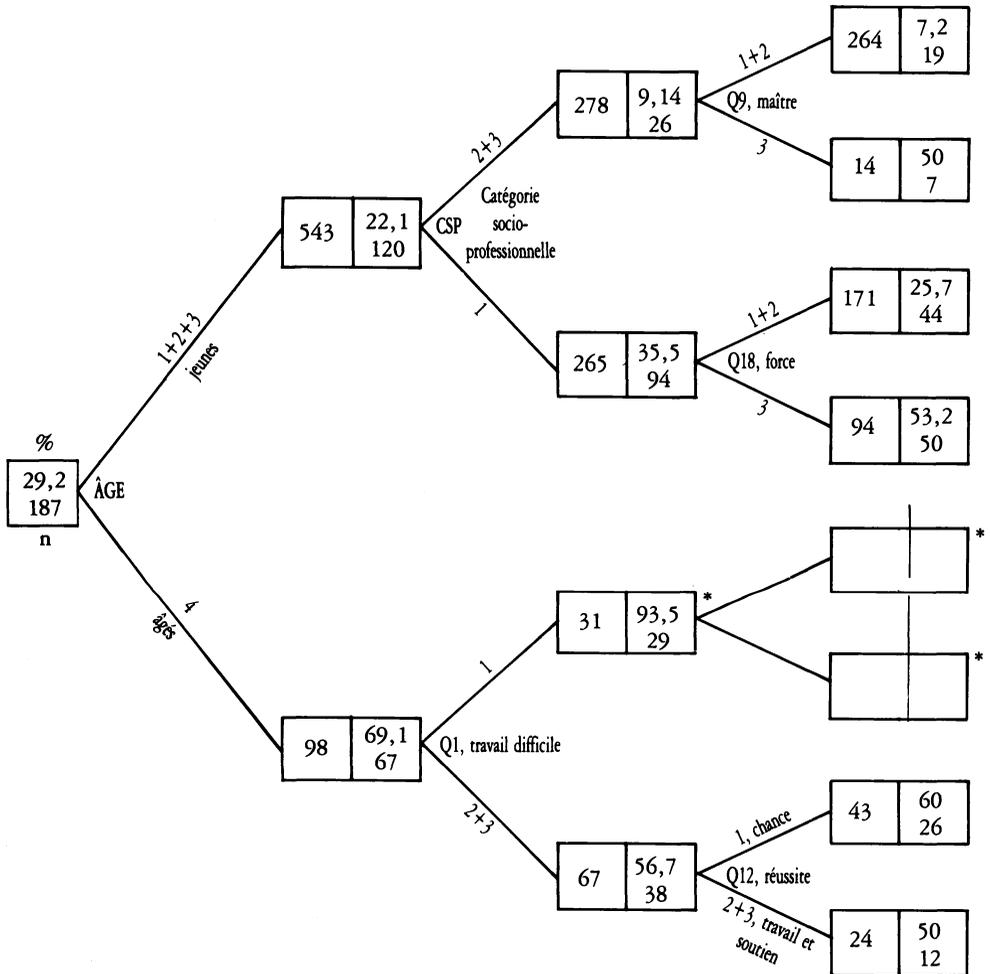


Figure 3. Analyse en segmentation selon le critère TFA,FA

Légende: N représente le nombre total de sujets dont n = 187, soit 29,2% sont classés comme faibles ou très faibles. Cette population se divise selon l'âge; 543 élèves dont 120, soit 22,1%, parmi les faibles ou très faibles appartiennent aux classes d'âge 1,2 et 3,4, c'est-à-dire les plus jeunes, etc.

* Arrêt des subdivisions pour effectif faible, ici 29; les auteurs de la méthode proposent d'arrêter les subdivisions (1) pour un effectif variant entre 25 et 30; (2) il y a cessation des subdivisions lorsque la variance est très faible, c'est le cas ici.

1, Q1). Le 2e parcours est le suivant: être âgé (âge 4, branche du bas), considérer le travail comme quelquefois ou pas souvent difficile (travail difficile 2, 3; Q1), penser que la réussite scolaire est due à la chance (réussite 1, Q12). Enfin, troisièmement: être jeune (âge 1, 2, 3; branche du haut), appartenir à un milieu social défavorisé (CSP1), ne pas se sentir fort dans sa classe (force 3, Q18). Ces cheminements différents doivent être retenus pour la compréhension de l'échec scolaire des élèves d'âges différents. Les jeunes sont d'abord handicapés par leur appartenance socio-économique, puis par l'idée de force qu'ils se font d'eux-mêmes.

Conclusion

Nous pouvons dire que les trois analyses effectuées nous ont permis de tirer des conclusions intéressantes eu égard aux objectifs assignés. La première analyse quantitative, reposant sur le niveau scolaire des enfants, a confirmé ce que nous savons déjà à travers les études sociologiques: les enfants appartenant à un milieu social défavorisé réussissent moins bien à l'école que les enfants de milieu social élevé. Notre analyse converge avec ces études parce qu'elle a utilisé, à l'instar des études sociologiques, des données globales. La deuxième analyse qualitative, cherchait à caractériser les élèves forts en les comparant aux autres. Là, nous avons remarqué que seuls des facteurs psychologiques apparaissaient tels que le sentiment de force, le sentiment de réussite ou le besoin d'aide. Aucun facteur d'ordre sociologique n'a distingué les forts des autres. Ce constat ne nous permet pas de dire que les variables sociologiques n'entretiennent pas de corrélation forte avec la réussite scolaire. Mais, cela est assurément en liaison avec les limites de la méthode utilisée. On se rappelle qu'à chaque subdivision de groupe, une seule variable, celle qui présente le plus fort contraste entre les deux sous-groupes, est retenue. La dichotomie qui apparaît se fonde sur cette variable et les autres bien qu'importantes paraissent moins «utiles» et n'apparaissent donc pas. Néanmoins, le résultat obtenu est original et paraît utile à développer parce qu'il dégage la recherche dans le domaine en question des contraintes sociologiques globales pour la relancer vers des couloirs plus fins, comme les trajectoires individuelles. Enfin, la troisième analyse voulait différencier les faibles des autres élèves et a de nouveau fait apparaître le rôle prédominant des composantes sociologiques. En effet, c'est l'âge puis la catégorie socioprofessionnelle qui caractérisent d'abord et le mieux les élèves faibles.

Dans les trois analyses, la variable sentiment de force (Q18) apparaît. Elle agit différemment selon la population concernée. Son effet se manifeste tantôt en début d'arbre pour séparer les élèves forts des autres (2e analyse) tantôt plus faiblement en fin d'arbre (1re et 3e analyses). Le sentiment de force renvoie à la notion de causalité interne. Rotter (1966) a mis au point une échelle d'attitude

(l'échelle I-E, I pour interne et E pour externe) devant permettre de distinguer entre les individus qui, dans une situation d'apprentissage, font dépendre le renforcement de leur propre comportement et ceux qui voient de tels renforcements comme échappant à leur propre contrôle et comme étant dus à des forces externes ne dépendant pas d'eux. Dans le cadre des études sur l'auto-attribution, on parlerait de causalité interne ou de causalité externe. Ces représentations quant à la source des renforcements peuvent se généraliser et devenir un facteur de différenciation des individus. La représentation de soi centrée davantage sur une définition plus explicite et détaillée du sentiment de force éprouvé par les élèves mérite une nouvelle investigation. L'étude déjà citée de Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer (1982) se situe dans cette optique.

RÉFÉRENCES

- Bacher, F., *Les Enquêtes en psychologie*, tome 2, Lille: Presses Universitaires de Lille, 1982.
- Baudelot, C. et R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971.
- Bernoud, T. et A. Cartron-Guérin, Conception de soi, désirs de changement et réussite scolaire chez des enfants de 9 à 11 ans, *Bulletin de psychologie*, vol. 29, no 321, 1976, p. 283-287.
- Bertier, P. et J.M. Bourouche, *Analyse des données multidimensionnelles*, Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron, *La Reproduction*, Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- Caglar, H., *La Psychologie scolaire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- Cherkaoui, M., *Sociologie de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, 1986.
- Cherkaoui, M. et J. Lindsey, Problèmes de mesure des classes sociales: des indices du statut aux modèles d'analyse des rapports de classe, *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, no 2, 1977, p. 233-270.
- Deschamps, J., C. Lorenzi-Cioldi et G. Meyer, *L'Échec scolaire*, Paris: Éditions J.M. Favre, 1982.
- Fenigstein, A., M.F. Scheier et A.H. Buss, Public and private self-consciousness: assessment and theory, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 43, no 4, 1975, p. 522-527.
- Fink, H.B., Self-concept as it relates to academic, *California Journal of Educational Research*, no 13, 1972, p. 57-62.
- Gilly, M., L'Élève en fonction de sa réussite scolaire, *Enfance*, nos 3-4, 1968, p. 219-235.
- L'Écuyer, R., *Le Concept de soi*, Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- Markus, H., Self-schemata and processing information about the self, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35, no 2, 1977, p. 63-78.
- Materska, M., M.H. Garot et S. Ehrlich, Les Désorganisations de la représentation de soi à l'entrée au collège, *European Journal of Psychology of Education*, vol. 1, no 4, 1987, p. 61-77.
- Rime, B. et C. Lebon, Le Concept de conscience de soi et ses opérationnalisations, *L'Année psychologique*, vol. 84, no 4, 1984, p. 535-553.
- Rotter, J.B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monograph*, vol. 80, no 609 (en entier), 1966.
- Snyders, G., *École, classe et lutte des classes*, Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- Sonquist, J.A. et J.N. Morgan, *The Detection of interaction effects*, An Arbor: Survey Research Center, Université de Michigan, 1964.

Annexe

Liste des variables utilisées

a. Variables indépendantes

- 1) âge
> 10 ans / 10, 1-11 / 11, 1-12 / 12, 1 et plus
- 2) Catégorie socioprofessionnelle (identifiée par la profession du père). Patrons de l'industrie et du commerce, professions libérales et cadres supérieurs / cadres moyens, employés / ouvriers, petits agriculteurs.
- 3) Nationalité
Français / Étrangers
- 4) Niveau d'études
CM1 /CM2 (4e et 5e années de l'enseignement primaire)
- 5) Confort personnel
Chambre individuelle / chambre partagée
- 6) Sexe
Masculin / féminin
- 7) Difficulté du travail scolaire (question 1 - Q1)
Toujours, très souvent / quelquefois / pas souvent, jamais
- 8) Satisfaction dans le travail scolaire effectué (Q2)
Toujours, très souvent / quelquefois / pas souvent, jamais
- 9) Compréhension des explications du maître (Q3)
Toujours, très souvent / quelquefois / pas souvent, jamais
- 10) Participation aux discussions en classe (Q4)
Toujours, très souvent / quelquefois / pas souvent, jamais
- 11) Confiance dans l'avenir (Q7)
Toujours, très souvent / quelquefois / pas souvent, jamais
- 12) Relations avec les pairs (Q8)
Toujours, très souvent bonnes / quelquefois bonnes / pas souvent, jamais bonnes
- 13) Relations avec le maître (ou la maîtresse) (Q9)
Toujours, très souvent bonnes / quelquefois bonnes / pas souvent, jamais bonnes
- 14) Certitude dans le travail effectué (Q10)
Toujours, très souvent sûr / quelquefois sûr / pas souvent, jamais sûr
- 15) Difficultés scolaires (Q11)
Toujours, très souvent surmontables / quelquefois surmontables / pas souvent, jamais surmontables
- 16) Attribution de la réussite (Q12)
Chance / persévérance dans le travail / soutien de l'entourage

- 17) Motivation (Q13)
Continuer les études / commencer rapidement à travailler
- 18) Besoin de soutien dans le travail (Q14)
Toujours, très souvent / quelquefois / pas souvent, jamais
- 19) Sentiment de force par rapport aux autres élèves de la classe (Q18)
Toujours, très souvent / quelquefois / pas souvent, jamais
- 20) Sentiment de réussite (Q19)
Toujours, très souvent éprouvé / quelquefois éprouvé / pas souvent, jamais éprouvé

b. Variable dépendante

Niveau scolaire apprécié par l'enseignant
Très fort, fort / moyen / faible, très faible

Remarque: Certaines questions se sont avérées non discriminantes (il s'agit des questions 5, 6, 15, 16, 17 et 20); elles n'ont pas été versées dans les analyses.