

L'étude de l'échec scolaire en Algérie : l'approche par l'étude des représentations des enseignants .

Dr. Mourad ABID

Université Badji Mokhrar ANNABA

الملخص

تقع التفسيرات التي يقدمها المعلم عن الفشل أو النجاح المدرسي ضمن قطبين من الأبحاث: قطب ذو انتماء اجتماعي و آخر ينتمي إلى علم النفس الاجتماعي.

القطب الأول، و النابع عن علم الاجتماع الخاص بنظرية إعادة الإنتاج (Reproduction) تعرض لانتقادات عديدة ، ظهرت تدريجيا خلال السبعينات والثمانينات من القرن الماضي. و تظهر هذه النظريات جليا من هو المستفيد من عدم المساواة الاجتماعية في المدرسة و أين تكمن وظيفتها ، لكنها واجهت صعوبات في تبيان كيف يحدث ذلك.

عكس ذلك، تهدف المقاربات التفاعلية و الإتومنهجية إلى وصف الإجراءات الاتجاه التفاعلي أو المنهج الإتومنهجودبولوجي يهدف إلى وصف الإجراءات و الاستدلالات العملية و كذا المعاولات التي التي يقوم بها الفاعلين لبناء يوما بعد يوم الشأن الاجتماعي ، والمعايير التي تركز عليها المؤسسة المدرسية.

أعمال أخرى من التيار الإثنوغرافي البريطاني (ديلامونت، وودز، هامرسللي) درست الاستراتيجيات التي من خلالها يتفاوض المعلمون و الطلبة لتعريف الوضعية المدرسية.

القطب الثاني يستلهم أفكاره من علم النفس الاجتماعي و بشكل خاص من المقاربة بالتمثلات (وينر 1986). هذا التيار المنبثق عن علم النفس الاجتماعي، يطرح مشكلة تأثير المعلم . يطرح هذا التيار من علم النفس الاجتماعي مشكلة تأثير المعلم ، نظامه التمثلي، سلوكه ومواقفه اتجاه نجاح طلابه. وتشكل التفسيرات التي يقدمها المعلمون عن أسباب الفشل المدرسي مركز انشغالات هذه المقاربة. لذلك سنقوم بتحليل نفسي - اجتماعي لهذه التفسيرات وتأثيراتها على مستقبل الطلاب.

Summary

The study of school failure in Algeria: the approach by studying teacher's representations .

Teacher's explanation of failure and success are located in two poles of research: The cluster of sociological obedience and that of social psychology.

The first pole, stemming from the sociology of reproduction (Bourdieu-Passeron, Baudelot -Establet and Bowles-Gentis) comes up against multiple criticisms, which will gradually emerge during the 70s and 80s. These theories show who benefits from social inequality at school, how "functional" it is, but have much more difficulties in showing "how it works"

On the other hand, the interactionist or ethnomethodological approaches aim at describing the procedures, the practical reasoning and the crafts by which the actors build the social and produce, on a daily basis, the norms on which the school institution rests.

Other works from the British ethnographic current (Delamont, Woods, Hammersley) study the strategies through which teachers and students negotiate (implicitly) the "definition of the school situation".

The second pole finds its inspiration in social psychology and particularly in the approach through representations and the theory of attribution .

This current from social psychology poses the problem of the influence of the teacher, his system of representations, his behavior and his attitudes on the success of his students. The explanations that give teachers the causes of school failure are central to the concerns of this approach. It will therefore be a question of a psychosociological analysis of these explanations and their influences on the future of the students.

Résumé

Les explications que donne l'enseignant au sujet de l'échec et de la réussite se situent dans deux pôles de recherche : Le pôle d'obédience sociologique et celui de la psychologie sociale.

Le premier pôle, issu de la sociologie de la reproduction (Bourdieu-Passeron, Baudelot –Estabiet et Bowles-Gentis) se heurte à de multiples critiques, qui vont peu à peu émerger au cours des années 70 et 80. Ces théories montrent bien à qui profite l'inégalité sociale à l'école, en quoi elle est "fonctionnelle", mais ont beaucoup plus de difficultés à montrer "comment cela se passe"

Par contre, les approches de type interactionnistes ou ethnométhodologiques se donnent pour objectif de décrire les procédures, les raisonnements pratiques et les bricolages par lesquels les acteurs construisent le social et produisent, au jour le jour, les normes sur lesquelles repose l'institution scolaire.

D'autres travaux, issus du courant ethnographique britannique(Delamont, Woods, Hammersley) étudient les stratégies à travers lesquelles enseignants et élèves négocient (implicitement) la "définition de la situation" scolaire.

Le deuxième pôle trouve son inspiration dans la psychologie sociale et particulièrement dans l'approche par les représentations et la théorie de l'attribution.

Ce courant issu de la psychologie sociale pose le problème de l'influence de l'enseignant, de son système de représentations , de son comportement et de ses attitudes sur la réussite de ses élèves. Les explications qui donnent les enseignants des causes de l'échec scolaire sont au centre des préoccupations de cette approche. Il sera donc question d'une analyse psychosociologique de ces explications et de leurs influences sur le devenir des élèves.

L'étude de l'échec scolaire en Algérie : l'approche par l'étude des représentations des enseignants .

Dr Mourad ABID

Université Badji Mokhrar ANNABA

Introduction

L'échec et l'abandon scolaires sont lourds de conséquences sur le système scolaire, sur l'élève et sur l'enseignant.

Dans un premier temps, l'échec scolaire affecte la crédibilité du système scolaire Algérien .En effet ,avec le fort taux d'échec et d'abandon des études, l'école algérienne ne semble pas répondre à sa mission de contribuer à hausser le taux et le niveau de scolarisation de la population. Les échecs et les abandons ne sont pas sans conséquences pour les finances publiques, puisque les experts du CNES estiment des redoublements et des abandons représentent une perte égale aux deux tiers des dépenses globales consacrées à l'enseignement primaire et secondaire. (CNES , 2002)

-Dans un deuxième temps, la bonne image ou l'estime de soi de l'élève, sa confiance en ses possibilités et sa motivation se trouvent affectées et engendre une diminution de ses chances d'accès au CEM, au lycée ou à l'université et réduisent les possibilités d'emploi sur le marché du travail . De nombreux auteurs ont démontré les relations étroites entre difficulté d'apprentissage et concept de soi .Les enfants en difficulté d'apprentissage ont un concept d'eux –mêmes moins élevés que leurs pairs. De son côté, Pellerin (1989) démontre le lien existant entre le rendement scolaire, le concept de soi et la perception par l'élève de la relation maître-élève. Il ressort de son étude au secondaire que les élèves qui présentent un rendement scolaire faible ont également un concept de soi plus négatif et une perception de la relation maître élève plus négative que les élèves qui ont un bon rendement scolaire. Sur ce thème, Good et Brophy (1986) soutiennent que les élèves qui ont un concept de soi négatif en arrivent à voir la médiocrité comme inévitable.

De plus, le respect et le prestige auprès des parents, des professeurs et des pairs sont compromis. La réussite scolaire a finalement un impact sur l'estime de soi, sur le sentiment de valeur de l'enfant ou de l'adolescent.

Malheureusement , l'enfant qui échoue sur le plan scolaire reçoit régulièrement des messages verbaux négatifs de l'entourage et devient peu à peu convaincu qu'il est stupide, "débile" ou incapable de réussir. Si une telle situation perdure, l'enfant perd la motivation d'apprendre et développe un sentiment de non-confiance, puisqu'il croit qu'il ne peut rien entreprendre ou réussir, un véritable

cercle vicieux s'installe : crainte de l'échec - difficulté à produire - échec réel - confirmation de la crainte d'échec. Il est reconnu depuis longtemps, en psychologie sociale, qu'être étiqueté comme différent peut produire un "stigma social", endommager le concept de soi, et pourrait initier une série d'effets négatifs de "l'auto-accomplissement des attentes". Ce processus sera augmenté si le stigma s'effectue dans un contexte de discrimination entre le "différent" et le "normal" (Good et Brophy, 1986).

Comme nous pouvons le constater, certains élèves en arrivent à bien s'adapter à l'école et à jouer adéquatement leur rôle d'élève (leur métier d'élève pour reprendre une expression de P Perrenoud) (2013) et à s'attirer de leur entourage et particulièrement de leurs enseignants des attitudes très positives. D'autres qui, eux, présentent des difficultés scolaires engendrées par divers facteurs (affectifs, familiaux ou socioculturels), ont beaucoup plus de difficultés à jouer leur rôle adéquatement et s'attirent plutôt des critiques et des attitudes négatives de la part de leur entourage et de leurs enseignants.

- Enfin, en plus des conséquences sociales déjà connues, et de son impact sur le devenir des jeunes et l'augmentation du nombre de délinquants, l'échec scolaire aura d'autres effets susceptibles d'engendrer un sentiment de manque de contrôle chez les enseignants, dont un sentiment de « culpabilité et d'impuissance » qui aurait pour conséquences l'épuisement professionnel, le désengagement et la baisse de motivation. Ils se sentent dépourvus de moyens adéquats pour venir en aide aux élèves et pour agir efficacement sur leur motivation, [les enseignants] subissent une pression constante, ils se sentent démunis face au problème et envisagent avec peu d'optimisme leurs chances de contribuer significativement à une meilleure réussite scolaire de leurs élèves. Ils voient alors s'éloigner d'eux un des éléments les plus gratifiants de leur profession.

Ces appréhensions se trouvent confirmées dans de nombreuses recherches (Berthelot

1991) qui ont montré que, bien que ces derniers attribuent la qualité des apprentissages des étudiants à leurs propres méthodes, 80% d'entre eux ne se montrent pas prêts à endosser la responsabilité de l'échec de leurs étudiants.

Analyses des données statistiques relatives au système scolaire Algérien

Selon plusieurs sources, (MEN, CNES et NABNI) le système scolaire Algérien se caractérise par un faible taux de rendement qui se manifeste à travers un nombre important de redoublants, d'abandons et d'échecs aux différents examens de passage (6^{ème}, BEF, BAC). Deux sources nous permettent d'illustrer

nos propos : Données statistiques de l'année scolaire 2000-2001 ,ministère de l'éducation nationale et l'étude de l'association Nabni en 2013, (Nabni 2013) .

Les données pour la période 1990-2000 relatives aux taux de promotion, de redoublement et d'abandon dans l'enseignement fondamental et secondaire en 2000/2001 se présentent ainsi :

Classes	6 ^{ème} à 7 ^{ème} AF	9 ^{ème} à 1 ^{ère} AS	Sortie (Bac)
Taux de promotion	77,42	50,64	32,74
Classes	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF	3 ^{ème} AS
Taux de redoublement	17	30	43,4
Taux d'abandon	5,60	19,36	23,84

L'évolution des taux de réussite aux examens (en %) durant la décennie 1990-2000

	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF	BAC
1990/91	79,46	46,8	19,97
1995/96	79,54	47,31	19,63
1998/99	66,27	44,28	24,64
1999/2000	79,5	41,74	31,29
2000/2001*	77,42	50,64	32,74

Sources : Rétrospective statistique 1962/2000-D.P. MEN- février 2000

* Indicateurs statistiques 2000/2001 N° 39 MEN

La lecture du tableau nous permet de constater que :

Le taux de redoublement varie entre 10% et 43 % et engendre des classes surchargées qui nécessitent un encadrement supplémentaire en vue d'une amélioration de la qualité de l'enseignement.

S'agissant des abandons et des exclus définitivement du système scolaire , leur nombre dépasse 500 000 élèves par an (sans diplôme ni qualification) dont 150.000 à la fin de la 9^{ème} année fondamentale et 100 000 en fin du secondaire, soit respectivement 30% et 20 % de l'ensemble des exclus.

Dans son rapport 2013, intitulé Cinquantenaire de l'indépendance : Enseignement et vision pour l'Algérie de 2020 , l'association NABNI dresse un bilan peu élogieux de notre système éducation , même si elle admet que de très grands efforts ont été consentis en termes budgétaires . En effet, la comparaison des résultats de l'école avec celles de pays similaires montre que notre système d'enseignement est peu efficace et peu performant : « L'Algérie a consenti des efforts budgétaires importants dans l'éducation avec notamment pour résultat la généralisation de l'accès à l'école primaire (qui est passé de moins de 85% en 1980 à plus de 97% en 2011). Cette performance cache cependant un système éducatif largement inefficace. En témoignent les taux de redoublement qui ont atteint 11,29% dans le primaire sur la période 2006 – 2009 (contre 5% en moyenne pour le benchmark), et 16% dans le secondaire (contre 8% en moyenne pour le benchmark). L'échec scolaire reste considérable, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire s'élevait à 89,8% sur la période 2006-2009. Il faut ajouter à cela un coût par diplômé prohibitif (plus de 500% du PIB/tête) et une faible qualité de l'enseignement comme en témoignent les performances des jeunes algériens aux TIMSS en 2007. Par ailleurs, le système éducatif algérien demeure très inégalitaire, avec de fortes disparités régionales (voire entre établissements), ainsi qu'un poids important du milieu social sur la réussite scolaire. » (Nabni 2013)

Selon cette même étude ,le taux d'achèvement du cycle primaire en Algérie est de 94 ,99%. Il ressort de la comparaison de ce taux avec celui du benchmark que seul le maroc a un taux plus faible .

Pour le secondaire , le taux d'achèvement s'élevait à 89,8% sur la période 2006-2009, il était supérieur à ceux du Maroc et de l'Indonésie, mais très inférieur à celui de la Tunisie 99,7%, et du Viet Nam 92,13%(pays à revenu nettement plus faible que celui de l'Algérie).

Sur la période 2006 – 2009, le taux de redoublement dans le primaire, toute année confondue, s'élevait à 11,29%, deuxième taux le plus élevé du benchmark (11,94% pour Maroc). Les pays à revenu équivalent ou moindre ont des taux inférieurs à 7%.

Le taux de redoublement est de 16%. Ce taux est assez comparable à celui du Maroc (15,35%) et de la Tunisie (16,87%). Les pays à revenu équivalent ont un taux moyen de 2%.

Le taux de redoublement à la 7ème année du secondaire s'élève 37,5 , avec un taux de 25% environ en Tunisie. Ce taux est à contraster avec ceux des pays à revenu élevé, qui ne dépassent pas 10% .

Les explications que donne l'enseignant au sujet de l'échec et de la réussite des élèves se situent dans deux pôles de recherche.

1. Le pôle d'obédience sociologique

Il a vu ses prémisses en France à la suite de critiques qui ont accusé les travaux de Bourdieu/Passeron(1964,1970), Baudelot Ch., Establet R. (1971), Bowles S, Gintis H. (1976), de mener les enseignants à adopter des attitudes de fatalisme et de démission à l'égard du rendement scolaire des étudiants.

Dès le milieu des années 60, les sociologues, bénéficiant d'un appareil statistique qui se développe en même temps que le système scolaire, mettent en évidence une inégalité sociale persistante face à l'école.

Cette démonstration remet fondamentalement en question la notion d'aptitude naturelle et de "don", jusqu'alors si facilement invoquée pour rendre compte des différences de réussite scolaire.

Les sociologues des années 70 se trouvent confrontés à un véritable défi : si la différence de réussite scolaire entre élèves est sociale, et non pas due à de mystérieux et impensables "dons", il faut expliquer en quoi elle l'est, identifier les mécanismes sociaux sous-jacents qui produisent cette fameuse corrélation entre résultats scolaires et origine sociale.

Cependant, la sociologie de la reproduction se heurte à de multiples critiques, qui vont peu à peu émerger au cours des années 70 et 80.

Ces théories montrent bien à qui profite l'inégalité sociale à l'école, en quoi elle est "fonctionnelle", mais ont beaucoup plus de difficultés à montrer "comment cela se passe". Elles essaient de le faire. P.Bourdieu explique que les dispositions psychiques (les "habitus") portent la marque des rapports sociaux dans lesquels elles se sont construites, et donc sont socialement différenciées, et que, muni de ces dispositions, l'individu peut avoir l'illusion d'agir librement, sans obéir à des règles, alors qu'en fait ses pratiques et ses représentations reflètent son origine sociale. Baudelot et Establet en France, ainsi que Bowles et Gintis aux Etats unis, prennent appui sur l'idée d'inculcation idéologique. Mais il reste à expliquer, de façon beaucoup plus fine, comment s'opère cette inculcation, comment se construisent, et éventuellement évoluent, ces ensembles de dispositions psychiques que sont les habitus.

L'ethnométhodologie, courant sociologique qui travaille plus particulièrement sur la façon dont les membres d'une société construisent au quotidien du sens, et par là même, du social, à travers leurs interactions(et les "ethno méthodes" qu'elles engendrent) a consacré quelques travaux à la question de l'école .Mehan ,H(1992) a montré comment le handicap était une construction conjointe de celui qui pose l'autre comme handicapé et de celui qui est ainsi posé comme tel .Les approches de type interactionnistes ou ethnométhodologiques se donnent pour objectif de décrire les procédures, les raisonnements pratiques et les bricolages

par lesquels les acteurs construisent le social et produisent, au jour le jour, les normes sur lesquelles repose l'institution scolaire. Elles refusent d'y voir la « révélation d'une inégalité jouée par avance en amont des situations et interactions scolaires, d'où le privilège accordé à l'observation directe des interactions et activités pratiques et le refus de les évaluer en fonction de critères et de normes extérieurs aux situations ou aux comptes rendus que peuvent en faire leurs protagonistes.

D'autres travaux, issus du courant ethnographique britannique, sont consacrés à l'école. Ainsi, Delamont, Woods, Hammersley (et quelques autres) étudient les stratégies à travers lesquelles enseignants et élèves négocient (implicitement) la "définition de la situation" scolaire. Ainsi Woods (1984) écrit-il, à propos de l'approche ethnographique et interactionniste : « Si nous voulons appliquer cette démarche à la classe, nous devons nous intéresser à la façon dont professeurs et élèves vivent et interprètent les processus scolaires. Nous ne tenterons aucune définition préalable des activités qui se dérouleront (comment "enseigner" et comment "apprendre" par exemple), et poserons à la place la question fondamentale "qu'est-ce qui se passe ici - et pourquoi ? », tandis que Garfinkel (2007) invite le chercheur à se garder de tout projet visant « à évaluer, reconnaître, catégoriser, décrire les propriétés rationnelles des activités pratiques - leur efficacité, efficacité, effectivité, intelligibilité, cohérence, intentionnalité, typicité, uniformité, reproductibilité - en se servant d'une règle ou d'un étalon défini en dehors des situations effectives où de telles propriétés sont reconnues, utilisées, produites et commentées par les membres qui y participent.

2. Le pôle de la psychologie sociale

Le deuxième pôle trouve son inspiration dans la psychologie sociale et particulièrement dans l'approche par les représentations et la théorie de l'attribution (Weiner, 1979) et l'on peut se demander « qu'est-ce qu'une attribution ? »

A cette question, il existe plusieurs réponses. On trouve la définition suivante (Weiner) : la façon dont l'individu perçoit et explique son environnement.

L'individu tend à rechercher des causes aux événements car il ressent le besoin de se sentir maître de son environnement afin d'évoluer dans un monde cohérent et compréhensible.

La recherche de cause est pour lui un processus cognitif qui traite les informations données ou déjà acquises par l'individu. L'individu selon Heider (1958) attribue des facteurs personnels ou impersonnels à ses propres actions ou à celles d'autrui. Ainsi il se garantit une stabilité et une prévisibilité de son environnement. L'attribution peut donc être personnelle ou impersonnelle.

La causalité personnelle ou interne est caractérisée par une cause unique, un événement, ou une situation est attribuée à la personne, son caractère, ses habitudes, ses caractéristiques, étant la seule condition nécessaire à la production

de l'action. La causalité impersonnelle ou externe est liée elle à la perception de l'environnement propre à une situation. Cette causalité est employée uniquement si la personne qui observe pense que la personne qui produit une action n'a pas la capacité à elle seule de réaliser cet acte.

Heider (1958) définit les concepts de « possibilité » et de « motivation » comme les deux conditions nécessaires à la production d'une action. Le concept de possibilité correspond à la relation entre la capacité (force personnelle) et la difficulté de la tâche (force impersonnelle).

On peut également se demander « quand fait-on des attributions ? ». Une personne effectue des attributions lorsqu'on lui demande comment elle perçoit et définit les causes d'un événement observé. Cependant nous n'effectuons pas d'attribution à chaque situation que nous observons. Weiner (1986) définit trois facteurs pouvant déclencher une recherche d'attribution : l'incertitude, l'inattendu et l'échec.

L'état d'incertitude; lorsqu'une personne ressent des doutes suscite une recherche de causes afin de mieux comprendre la situation vécue et de préciser les sentiments ressentis. L'inattendu fait intervenir l'attribution dans le sens où cela crée une incohérence dans le déroulement des événements observés, l'individu recherche des causes pour expliquer un événement surprenant.

Dans une situation d'échec, l'individu cherche à mieux comprendre et contrôler ce qui s'est passé afin d'anticiper les échecs à venir.

- Un autre courant issu de la psychologie sociale pose le problème de l'influence de l'enseignant et de son comportement et de ses attitudes sur la réussite des élèves.

Ce point de vue nous interroge par rapport à l'objet de notre article. Les représentations que les enseignants ont de l'enjeu scolaire, n'ont-elles pas une incidence sur les représentations de leur rôle ou fonction. En d'autres termes, les représentations qu'ont les enseignants des fonctions de l'école vont-elles engendrer des représentations de la fonction enseignante, légitimant ensuite des attitudes et des comportements ?

Certaines recherches (Felouzis, (1997); Good et Brophy, 1973 in Coulon, (1993); Rosenthal et Jacobson, (1971) portant sur les attentes des professeurs mettent en évidence une influence possible.

Ce courant s'est développé à la suite d'études qui ont montré que les perceptions qu'entretiennent les enseignants au sujet de leurs étudiants influencent le comportement et les résultats de ceux-ci (Rosenthal et Yacobson, 1968).

Dans la foulée de ces premiers travaux, d'autres recherches sont venues élucider les mécanismes par lesquels les comportements des enseignants influencent les

résultats scolaires. Gilly (1980) fait ressortir deux facteurs généraux issus du contexte institutionnel qui viennent contraindre la représentation du professeur :

Les comportements qui assurent à chacun d'atteindre les objectifs fixés et ceux qui ont trait au respect des normes .

Les attributions qu'ils en font, constituent, entre autres, l'un des mécanismes qui influencent leurs attitudes et, par là, les performances de leurs étudiants.

Le professeur a tendance à adapter ses comportements en fonction des attentes qu'il entretient avec chaque élève. À leur tour, les élèves ont tendance à répondre aux attentes du professeur comme le montre le modèle de conformité de Good et Brophy (1973) in Coulon, (1993).

D'autres études , (Gilly, 1980; Gosling, 1997) montrent que les représentations des professeurs ont une influence possible sur l'intervention pédagogique .Ces auteurs présumant qu'elles jouent un rôle important pour expliquer les décisions des professeurs dans leurs planifications. Parmi les résultats trouvés, près de 30 % des décisions prises par les professeurs sont des représentations et traduisent dans 90 % des cas, le point de vue de l'enseignant. Gilly (1980) et Gosling (1997) montrent l'importance des normes attendues dans la construction de la représentation que le professeur a de ses élèves. Certaines de ces normes correspondent à des comportements attendus des élèves par de la classe comme lieu d'apprentissage. Les résultats de Gosling (1997) indiquent que pour les enseignants, l'élève qui réussit, le doit à des traits de personnalité alors que celui qui échoue ne peut répondre aux normes institutionnelles.

Cet auteur a de même trouvé que la représentation de l'échec est déterminante dans la structure des réponses des enseignants quand ils pensent à un élève particulier et de préciser le type d'attribution selon les caractéristiques de l'enseignant qui les formule, les caractéristiques de l'étudiant à l'égard de qui l'attribution est formulée, le contexte dans lequel l'attribution est formulée et les différents biais ou sources d'erreur qui peuvent altérer ces explications. Autrement dit, il est question de s'interroger sur qui formule les attributions (caractéristiques de l'enseignant), à l'égard de qui (caractéristiques des étudiants), dans quels contextes ou situations avec quelles conséquences et quels biais possibles.

Tous ces travaux à propos de la théorie de l'attribution nous montrent l'importance des explications quotidiennes dans nos représentations. Les explications que nous utilisons dans la vie de tous les jours nous servant souvent à avancer des justifications à des comportements ou événements, ceux d'autrui ou les notre par rapport aux normes sociales établies au sein de notre culture. « Les attributions sont ainsi à l'interface du comportement individuel et de la norme sociale, au coeur de l'articulation entre l'individu et la société. » (Gosling, 1997)

A partir de cette nouvelle option de recherche, nous voudrions contribuer à la prise de conscience des acteurs de l'éducation de leur statut d'acteurs sociaux, véhiculant des théories et des représentations sociales. Il ne s'agirait pas de nier ce fait. En considérant que leurs représentations peuvent influencer les résultats des élèves, il s'agirait plutôt d'être attentifs et prêts à mettre en question des inférences trop hâtives. La nouvelle approche devrait s'intéresser aux explications des enseignants, qui, par leur position, sont confrontés au problème et sont invités à lutter contre l'échec scolaire. Il sera donc question d'une analyse psychosociologique de ces explications.

Il est maintenant reconnu que l'échec scolaire est un phénomène à multiple facettes : neurologique, psychologique, pédagogique, sociologique, économique, etc.

Malgré ce fait, il est cependant difficile, particulièrement dans le cadre d'une recherche, de traiter de tous les aspects du problème en même temps.

Nous souhaiterions prendre l'option d'analyser la problématique des élèves en difficulté scolaire, sous l'angle de la relation maître-élève et plus spécifiquement par le biais des représentations qu'ont les enseignants de l'échec scolaire ainsi que de leurs représentations de l'élève en situation de difficultés scolaire ou d'échec scolaire.

Ce choix n'a pas été effectué uniquement à cause des limites décrites plus haut, mais également parce que notre expérience comme enseignant et formateur d'enseignants, notre propre vécu scolaire et nos réflexions sur l'échec scolaire nous ont convaincus de la très grande importance des représentations dans le domaine de l'interaction éducateur et personne en difficulté ou en situation d'échec scolaire.

En effet, les attentes du professeur contribuent à la construction de la représentation qu'il a de l'élève et l'élève a tendance à se conformer aux attentes du professeur. Le professeur aura tendance à sélectionner certains éléments du comportement de l'élève pour construire ses représentations. Une fois les représentations construites, elles auront une influence sur ses pratiques professionnelles, sur son intervention pédagogique et sur son évaluation de l'élève. A leur tour, ces pratiques vont contribuer à renforcer ou à modifier les représentations de l'enseignant mais également ses attitudes, ses attentes et ses comportements.

Cette importance des représentations dans les interactions sociales est un fait reconnu par de nombreux chercheurs (Gilly, 1980; Potvin, 1983, 1989) qui soulignent que les attitudes influencent les conduites sociales tant pour les personnes en difficulté que pour les autres et avoir des attitudes négatives à l'égard d'un groupe d'élèves a généralement des effets sur les apprentissages et les comportements sociaux des membres de ce groupe d'élèves.

Nombre d'auteurs soulignent le rôle des représentations des enseignants envers les élèves en difficulté et mentionnent l'importance de changer les représentations dans une direction positive afin de favoriser une meilleure intégration et une meilleure adaptation de ces personnes.

A ce sujet, Goupil et Boutin (1983) soutiennent que nos représentations conditionnent notre façon d'être, elles se révèlent à travers nos comportements. Les attitudes, les perceptions de l'enseignant conditionneront l'approche utilisée avec l'élève en difficulté ou en situation d' échec scolaire. Elles seront également transmises aux autres élèves de la classe, d'où l'importance d'attitudes positives.

Dans cette même ligne d'idées, Hannah et Pilner (in Good et Brophy, 1986) mentionnent que certains enseignants, comme plusieurs parents, ne manifestent pas d'attitudes positives à l'égard des personnes en difficultés. Ainsi, plusieurs enseignants ont des croyances et des émotions négatives envers les élèves "en difficultés" et sont peu disposés à leur enseigner ou à les aider.

Dans le contexte scolaire, les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté se traduisent dans la relation maître-élève. De nombreux travaux de recherche ont été réalisés sur le sujet (Gilly, 1980; Potvin, 1983, 1989; Rosenthal et Jacobson, 1968). Il ressort de ces travaux qu'en général la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves « ordinaires ».

Depuis Heider (1958), les recherches dans le domaine de l'attribution causale se sont beaucoup développées dans les pays anglo-saxons. En ce qui concerne l'explication de la réussite et de l'échec, la recherche s'est orientée à définir les facteurs utilisés pour expliquer le résultat heureux ou malheureux d'un acte de manière générale et plus particulièrement ceux liés aux performances scolaires (Weiner, 1986). L'idée que les performances scolaires sont invariablement expliquées par un ensemble de facteurs sous-entend que les enseignants ont une " théorie " de la performance scolaire ou de l'échec scolaire, qu'ils utilisent pour juger le résultat et l'expliquer. En d'autres termes, les enseignants ont une théorie de la réussite scolaire et de l'échec scolaire (théories implicites pour certains auteurs) qui englobe un certain nombre de facteurs qui y contribuent. L'échec scolaire survient lorsque certains de ces facteurs ne sont pas respectés.

La question que l'on se pose est de savoir comment s'élabore cette théorie, autour de quels principes elle s'organise et si en fin de compte, il y a une théorie générale de l'échec scolaire (dans les attributions des enseignants) ou au contraire plusieurs. Ainsi on va se demander si les explications des enseignants se différencient selon leurs attentes et leurs attitudes par rapport à l'élève en échec.

Nous soutenons que l'explication de l'échec est le produit de théories implicites dans lesquelles les attentes tiennent le rôle d'hypothèses.

Partant d'une attente différente selon l'élève à juger, les enseignants produiraient des explications différentes. Ce qui importe, c'est de dégager les éléments organisateurs de ces théories, éléments qui influenceraient les attentes et les attitudes.

Malgré l'abondance des écrits relatifs à l'enseignant quant à ses pratiques pédagogiques, nous nous trouvons paradoxalement, comme le soulignent notamment P.Gosling (1990) devant une situation où les représentations des enseignants et les croyances quant à la réussite et à l'échec scolaires font trop peu l'objet de recherche (Deschamps et Clémence, 1987 ; 1990 ; Beauvois et Dubois, 1988).

Par conséquent, nous espérons avoir souligné dans cet article l'importance du rôle des représentations des enseignants comme piste de recherche sur les causes de l'échec scolaire.

Le même état d'échec scolaire serait expliqué différemment selon les variables liées à l'enseignant et il conviendrait de s'intéresser aux explications données par les enseignants pour déterminer les facteurs auxquels l'enseignant attribue l'échec des étudiants et de faire le lien entre chacune de ces explications (enseignant, étudiant, école et société) en liaison avec certaines caractéristiques professionnelles de l'enseignant (âge, formation pédagogique, langue de formation et de travail, ancienneté, profil de formation et sexe). En effet, certaines représentations et attributions induisent des comportements et des pratiques pédagogiques, notamment une relation enseignant-enseignés génératrice de conflits et d'échec scolaire. Il serait utile de connaître les facteurs auxquels les enseignants Algériens attribuent l'échec scolaire pour les aider à changer leur représentation et leur attribution qui à leur tour engendreront un changement dans les pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (Ed.). (1994), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.

Beckers, J. (1995). Les futurs enseignants se sentent-ils une responsabilité vis-à-vis de l'échec scolaire. *Education et Recherche. Théorie et pratique*,.

Berthelot, J-M (1991). *L'intelligence du social-Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF.

Bourgeois, J.P. (1983). Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*,

Bouchamma, Y (2002) Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. [Revue des sciences de l'éducation](#) Volume 28, Numéro 3, 2002, p. 649–674

Beauvois, J-L, R, Joule, V et Monteil, J-M .(1997) ,(Eds.).*Perspectives et conduites sociales*. Cousset: DelVal.

Beauvois, J-L. (1984) ,*La psychologie quotidienne*, Paris, PUF.

Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève. Editions Droz,

Bourdieu, P et Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction*. Editions de Minuit.

Baudelot Ch, Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*. Editions Maspéro.

Bowles S, Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books..

Charlot, B., Bautier E, et Rochese J-Y. (1993), *Ecoles et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Collin.

CNES Rapport national sur le développement humain : année 2002

Coulon,A 2007 ,*L'Ethnométhodologie* , Que sais je ? Paris ,PUF

Coulon,A 1994 ,*Ethnométhodologie et éducation* , Paris PUF

Cooper, H.M. et Burger, J.M. (1980). How teachers explain students' academic performance : A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*,17

Deschamps, J.-C et Clémence, A. (1990), *L'explication quotidienne*. Cousset,DelVal.

Deschamps, J.-C et Beauvois, J-L . (1996), *Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale* . Grenoble PUG.

Doise,W et Palmonari A. (1986) *L'étude des représentations sociales*. Genève, delachaux et Niestlé.

Flament, C. (1981), *L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales*. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1(4).

Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2002). The mediating role of gender-typed characteristics, pubertal status, self-esteem, body image and stressful life events in the emergence of gender differences in depression during adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 29-42

Forquin ,J-C. (1997), *Sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris .De Boeck

Garfinkel ,H .(2007) *Recherches en ethnométhodologie*, Paris , PUF.

Gilly, M. (1980), *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris, PUF.

Gosling, P. (1992), Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignants. Paris : Presses universitaires de France.

Gosling, P. (1997), Normes sociales et explications de la réussite et de l'échec. HDR, Paris

HEDER, F. 1958, *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.

Jodelet, D. (1994), Les représentations sociales, Paris, PUF.

Jodelet, D. (1997), Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in Psychologie

sociale, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF.

Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), Nebraska symposium on motivation (vol.15). Lincoln : University of Nebraska Press.

Mehan, H. (1992) Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education* Vol. 65, No. 1 (Jan., 1992), pp. 1-20

Moliner, P. (1996), Images et représentations sociales. Grenoble, PUG

Moscovici, S. (1997), Psychologie sociale, Paris, PUF.

Moscovici, S. (1986), L'ère des représentations sociales. In W. Doise, A. Palmonari (Eds.), L'étude des représentations sociales. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Nabni (2013) Cinquantenaire de l'indépendance : Enseignements et vision pour l'Algérie de 2020

Parent, G. Duquette, R. et Carrier J, (1993), Opinion des enseignants sur les causes du décrochage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(3).

Perrenoud, P. (2013) Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris, ESF

Ravon, B. (2000), L'échec scolaire, histoire d'un problème public, Paris, Editions In Press

Rivière, B. (1996), Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir. Québec : Les Publications du Québec.

Rosenthal, R et Jacobson, L. (1971), Pygmalion à l'école, Casterman, Paris.

Rouquette, M-L. (1994), *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*, Grenoble, PUG .

Ross, J.A. (1998). The antecedent and consequences of teacher efficacy. *Advances in research on teaching*. In J. Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching. Expectations in the classroom* (vol. 7). Londres : Jai Press.

Ross, J.A., Cousin, J.B. et Gadalla, T. (1996), Within-teacher predictors of teachers predictors

of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 91-106.

Vallerand, R.J. et Bouffard, L. (1985), Concepts et théories en attribution. *Revue québécoise de psychologie*, 6(2).

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New-York Springer-Verlag.

Wiley, G.M. et Eskilson, A. (1978). Why did you learn in school today ? Teachers' perceptions of causality. *Sociology of Education*, 51(4), 261-269.

Yzerbyt V, Schadron G. (1996), *Connaître et juger autrui : une introduction à la cognition sociale*, Grenoble, PUG