

## SENTIMENT DE COMPETENCE ET INTERNALITE D'ELEVES SCOLARISES DANS DIFFERENTES CONDITIONS

Fabien Jenon

fjenon@gmail.com

---

**Mots-clés :** Spécialisé, Internalité, Estime

**Résumé.** L'objet de cette recherche est d'étudier l'effet que peut avoir, sur les élèves, la scolarisation dans différents milieux scolaires, de la norme ordinaire aux singularités de l'enseignement spécialisé. L'échantillon de cette recherche appartient à la première année de l'enseignement secondaire, sous les différentes formes que l'on retrouve en Belgique francophone. Dans l'ensemble, les résultats vont dans le sens d'une plus faible intégration du jugement scolaire, au profit d'une survalorisation du domaine scolaire du sentiment de compétence. L'adhérence des élèves à la norme d'internalité varie elle aussi en fonction du degré d'éloignement avec la norme scolaire du tronc commun. Plus on est éloigné de cette norme, moins les élèves sont internes. Au final, ces structures atypiques du système scolaire apparaissent à l'origine de caractéristiques individuelles qui nuisent probablement à l'intégration socioprofessionnelle des élèves.

---

### 1. Introduction

L'objectif de cette communication est d'étudier certaines spécificités de l'enseignement belge francophone au regard des notions liées à la norme d'internalité et à l'estime de soi. Les particularités de notre système éducatif sont étudiées au niveau de la première année de l'enseignement secondaire. En effet, alors que la norme prescrite en la matière est l'enseignement ordinaire général, sous l'appellation tronc commun, il existe d'autres voies moins fréquentées, et peu étudiées. En effet, les classes d'accueil et l'enseignement spécialisé scolarisent les élèves qui ont connu le plus de difficultés dans leur parcours scolaire. Ils ont en commun d'avoir connu plus d'échecs que les élèves du *tronc commun*, mais le traitement qui leur est réservé est différent. Alors que certains sont dans l'enseignement ordinaire, dans des classes séparées, dites classes d'accueil, de « rattrapage », d'autres sont placés dans un enseignement différent, l'enseignement spécialisé, dans des classes pour les « handicapés ».

C'est dans ce cadre que nous nous proposons d'étudier si ces élèves s'estiment d'une manière différente, en regard des domaines du sentiment de compétence. A priori, on peut penser que le domaine scolaire est en effet soumis à des distorsions. Il est aussi possible que ceux-ci parviennent à protéger leur sentiment de compétence cognitive, par l'usage d'explications externes de ces échecs. Dans ce cas, il est concevable que cela soit à double tranchant, puisque ce faisant, ils feraient preuve de peu d'internalité, tendance culturelle à s'attribuer la responsabilité des événements, un des éléments clés du jugement scolaire et de la valeur sociale. Pris au piège entre la nécessité de se protéger et celle de sortir de la spirale de l'échec, il est difficile de prédire la stratégie que ces élèves vont adopter.

Et pourtant, un phénomène particulier au sujet de l'estime de soi des élèves en difficulté d'apprentissage a été rencontré par certains auteurs dans certains contextes, autres que le nôtre. En effet, certains systèmes scolaires, prévus pour recueillir ces élèves déviant de la norme éducative,

sont à l'origine d'une survalorisation du sentiment de compétence pour leurs élèves. Il s'agit des structures d'enseignement spécialisé suisse francophone et française. Les pédagogies de la réussite qui y sont mises en place ont été pointées du doigt comme une des causes possibles. Or, d'autres systèmes scolaires, pour lesquels ces élèves en difficulté sont soumis à la comparaison sociale avec leurs pairs, ne sont pas à l'origine de cette tendance, mais au contraire dans une dynamique de dévalorisation.

Dans ce cadre, nous nous proposons d'évaluer l'estime de soi et l'internalité des élèves des trois conditions dont il est question. Nous tenterons de mettre ces variables en relation, selon le paradigme de la théorie de la norme d'internalité.

## 2. Revue de la littérature

### 2.1 *Échec et sentiment de compétence*

À lire les professionnels de terrain de l'enseignement spécialisé de Belgique francophone (Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé, 2004), on pourrait penser que les élèves qui le fréquentent ne subissent pas de problèmes d'estime de soi, malgré le fait que l'échec scolaire soit une caractéristique de ce public. Or, selon l'APA (cité par Tremblay, 2003), « les difficultés d'apprentissage, lorsqu'elles conduisent régulièrement à l'échec scolaire et à l'évaluation négative de l'entourage, peuvent provoquer rapidement des conséquences psychologiques néfastes qui aggravent ces difficultés et contribuent à leur persistance. » Par ailleurs, si l'on en croit les sources de Pierrehumbert (1991, p. 27), « une longue série de travaux ont effectivement montré l'existence d'un lien entre l'échec à l'école ou le quotient intellectuel et la dévalorisation de soi : Coopersmith (1959); Guthrie, Butler & Gorlow (1961); Gorlow, Butler & Guthrie (1963); Piers & Harris (1964), ainsi que Harter (1982, 1983) ». En utilisant le test de ce dernier, Moser (1986) a obtenu, en Suisse germanique, des résultats similaires, à savoir une dévalorisation du domaine *École* pour les élèves en retard, qu'il s'agisse d'élèves scolarisés dans l'ordinaire ou le spécialisé. Notons que cette succession d'auteurs récapitule brièvement une évolution théorique au sujet de l'estime de soi, partant de la version unidimensionnelle et aboutissant à sa version évaluative par domaines, appelée sentiment de compétence. La définition actuelle de ce sentiment est la suivante : il s'agit du *sentiment que l'individu a de sa valeur et l'évaluation de ses propres compétences sur différentes dimensions du Soi* (Rosenberg, 1979), *s'élargissant avec l'âge* (Harter, 1982). L'estime de soi au niveau global est donc un ensemble supérieur au sentiment de compétence.

Ce qui est surprenant, c'est que ce type d'instrument a entraîné des résultats différents dans certains contextes. Tout d'abord, Perron (1969) obtient une survalorisation du domaine *École* du sentiment de compétence pour un public d'élèves scolarisés dans des classes spécialisées en France. Cet auteur observe aussi, à l'instar des auteurs américains et de Moser (1986) une dévalorisation du domaine *École* pour les élèves en retard du cursus ordinaire. Cet effet a de nouveau été observé par la suite. En premier lieu, Pierrehumbert (1987) lors de la validation du SPP<sup>1</sup> d'Harter, en Suisse francophone, obtient des différences significatives pour ce qui est des domaines *École* et *Physique*<sup>2</sup>, et cela en comparant 3 groupes : *normal* (élèves en enseignement ordinaire sans retard) ; *retard* (élèves en enseignement ordinaire avec 1 ou 2 ans de retard) ; *spécial* (élèves placés en enseignement spécialisé, mais généralement en l'absence de diagnostic de handicap instrumental). Ensuite et plus récemment, Ninot et al. (2000) utilisent eux aussi le SPP de Harter, mais cette fois en France, pour une enquête à tendance confirmatoire, utilisant comme référence les résultats obtenus par Pierrehumbert (1987), dans l'optique d'évaluer les répercussions de l'institutionnalisation dans une structure spécialisée sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire. Ce public diffère de celui de Pierrehumbert (1987,

---

<sup>1</sup> Self-Perception Profile

<sup>2</sup> Le domaine *Physique* correspond aux aptitudes sportives.

1988, 1990, 1992) par le fait que les adolescents ont en commun un déficit intellectuel, ce que n'avaient pas nécessairement les sujets du groupe *spécial* de Pierrehumbert. Les résultats obtenus par cette équipe en France correspondent à ce qui avait déjà été réalisé par Perron en 1969.

Pour Bell & Peret-Clermont (1985), les mécanismes qui sont responsables de l'estime de soi font appel à la notion d'internalité, puisque l'éventualité d'attribuer des échecs à des caractéristiques internes conduit, à un moment ou à un autre, à se construire une image négative de soi. Paradoxalement, il est possible que l'école requière cette internalité, condition nécessaire mais pas suffisante au jugement de réussite. Il se pourrait donc que l'élève en difficultés d'apprentissage se trouve devant un dilemme face à l'attribution causale des échecs qu'il endure, pris au piège entre la nécessité de se protéger, et celle de sortir de la situation d'échec.

## 2.2 Attributions causales, norme d'internalité et jugement scolaire

D'après Beauvois et Dubois (2008), Stern et Manifold seraient les premiers à avoir proposé d'étudier les attributions internes comme ayant une valeur sociale. Néanmoins, la notion de norme d'internalité aurait été introduite par Jellison et Green (1981), dans le cadre de l'étude du *Locus Of Control*. De l'attribution causale au *locus of contrôle*, qui sont les deux foyers d'études en matière d'explications internes/externes, l'internalité fait déjà dire à Rotter en 1990 qu'il s'agit de « l'une des variables parmi les plus étudiées en psychologie et dans les autres sciences sociales ». Ces différents travaux font dire à Dompnier (2006) que trois tendances pouvaient en être extraites au sujet de la prépondérance à l'internalité : (1) elle « est sur de nombreux points plus adaptative que l'externalité », (2) elle « est surtout la caractéristique des gens « biens », c'est-à-dire des gens qui réussissent dans la vie sociale et professionnelle », (3) elle « s'acquière avec l'âge ». Beauvois et Dubois sont à l'origine d'une série de travaux qui mettent en évidence divers aspects de cette différence dans les attributions causales et développent la notion de norme d'internalité. Ils définissent celle-ci comme « une manière socialement instruite de valoriser les explications des comportements et des résultats qui amplifient le rôle causal de l'acteur (p. 1740) ».

Si les individus faisant preuve d'internalité sont aussi ceux qui se trouvent le plus haut de l'ascenseur social, c'est bien moins fonction de l'adaptabilité dont est porteuse un LOC interne, que grâce à l'évaluation positive dont bénéficient ceux qui adhèrent à cette norme d'internalité. Les cibles se présentant comme interne seront jugées d'une plus grande utilité sociale et évaluées positivement, alors que les cibles externes seront reprochées de désirabilité sociale, et ne profiteront pas de cette évaluation. Il apparaît que l'adhésion à cette norme d'internalité est liée à l'activité d'évaluation, c'est un constat que font Pansu et Bressoux (1998). La scolarité et les évaluations qui y sont liées semblent donc être le foyer idéal pour l'acquisition de cette norme prescriptive de jugement.

Ces différentes dimensions ont été prises en compte par Dompnier, Pansu et Bressoux (2006) dans l'établissement d'un modèle intégratif du jugement scolaire. Les différentes variables présentées dans ce modèle intégratif sont les caractéristiques des élèves, le contexte de classe, l'effet de halo et les attributions internes. Les résultats de Dompnier (2006) servent à valider les différentes dimensions de ce modèle. Celui-ci permet aux auteurs de réaliser 7 assertions sur le jugement scolaire, que nous résumons ici : 1) les performances des élèves en classe et aux épreuves standardisées sont hautement prédictives du jugement scolaire. 2) Les performances dans une matière ont un *effet de halo* sur les autres. 3) Plus le niveau de la classe est élevé dans une matière, plus le jugement de l'enseignant est sévère pour cette matière (*effet classe*). 4) Les redoublants sont moins bien jugés que les autres (effet de *l'histoire de l'élève*). 5) Les cibles internes sont jugées plus favorablement que les autres. 6) La perception de l'internalité des élèves par les enseignants dépend de la spontanéité des attributions internes (les élèves qui se montrent plus internes en consigne *standard* sont vus comme étant plus internes). 7) Plus les élèves sont clairvoyants au niveau normatif, plus ceux-ci devraient fournir des explications internes en consigne standard.

### 3. Hypothèses

À lire les professionnels de terrain de l'enseignement spécialisé, on pourrait penser que les élèves qui le fréquentent n'ont pas de problèmes d'estime de soi. Et pourtant, l'organisation de notre système éducatif comprend certaines similitudes avec les pays dans lesquels a été observé un phénomène particulier, i.e. la survalorisation du sentiment de compétence d'adolescents scolarisés dans l'enseignement spécialisé. En effet, un enseignement spécialisé ségrégué ne permet pas la comparaison sociale avec des pairs de niveau supérieur. Or, selon les théories explicatives de ce phénomène, sans comparaison sociale, il serait difficile aux élèves de relativiser la pédagogie de la réussite présente dans ces écoles. L'enseignement spécialisé est en effet séparé de l'enseignement ordinaire en Belgique. Par contre, pour ce qui de la pédagogie de la réussite qui est en cause, seule notre expérience limitée du terrain nous fait dire que celle-ci est bien présente dans ce milieu marginal.

À titre de comparaison, il est en Belgique des classes qui peuvent être vues comme un milieu alternatif, situé entre la norme de l'ordinaire et le contexte atypique du spécialisé. En effet, il s'agit d'élèves de classe d'accueil, qui ont, eux aussi, connu de multiples échecs, et qui n'ont pas obtenu leur CEB<sup>3</sup>, sanction possible de cette année d'accueil. Parmi ceux-ci, certains ont même fait un passage par l'enseignement spécialisé de type 8<sup>4</sup>, avant de participer à ce qui se trouve être pour eux une tentative de réinsertion. Néanmoins, ces classes sont intégrées dans le système scolaire ordinaire, et ceux-ci ont donc peut-être l'occasion de partager avec leurs pairs de niveau supérieur, dits de général.

Nous nous proposons donc de déterminer dans quelle mesure les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé présentent un sentiment de compétence différent de celui que développent les élèves dans l'enseignement ordinaire, en général ou en accueil. Si nos présomptions de similitudes sont exactes, le domaine *École* (du sentiment de compétence) des élèves de l'enseignement spécialisé devrait être supérieur à celui des élèves de général, et dans une plus grande mesure à celui des élèves d'accueil. Si ce sont les éventuelles pédagogies de la réussite mises en place qui ont un impact, on devrait s'attendre à ce que les élèves de l'enseignement spécialisé apprécient différemment le jugement scolaire que font les enseignants sur eux.

Dans un second temps, il apparaît intéressant de déterminer à quoi ces élèves attribuent leurs déboires scolaires. En effet, selon la théorie attributionnelle interpersonnelle, l'attribution externe de renforcement négatif permettrait de conserver une bonne image de soi. Les élèves ayant été relégués dans l'enseignement spécialisé pour cause de leurs échecs ou difficultés scolaires majeures pourraient donc être conduits à développer des habitudes d'attribution qui entrent en conflit avec l'acquisition de la norme d'internalité. Et pourtant, Pierrehumbert (1992) semble indiquer que ces élèves se montrent au contraire plus internes que leurs homologues de l'enseignement ordinaire. Néanmoins, ce résultat se place dans un cadre particulier, i.e. l'agglomération de théories non réductibles l'une à l'autre. Depuis, la théorie de la norme d'internalité a fait son chemin et s'est imposée en matière d'explications des événements, explications qui servaient à l'évaluation des individus dans ces théories. Il semble donc aujourd'hui nécessaire de réinterroger le lien qui unit le sentiment de compétence et l'explication des événements dans ce nouveau paradigme qu'est la norme d'internalité. Nous nous proposons donc de comparer les attributions causales des élèves des trois conditions susmentionnées, et de déterminer si les élèves de l'enseignement spécialisé se révèlent plus ou moins internes que leurs homonymes de l'enseignement ordinaire, et ce selon la sensibilité apportée par les derniers avoires

---

<sup>3</sup> Certificat d'Études de Base, délivré à la fin de l'enseignement primaire si les examens externes sont réussis.

<sup>4</sup> Enseignement primaire spécialisé pour enfants présentant des troubles instrumentaux, sans déficit intellectuel global.

de la théorie de la norme d'internalité.

## **4. Méthode de recherche**

### **4.1 Population**

L'échantillon de cette recherche est constitué d'élèves du premier degré de l'enseignement secondaire, en large majorité de première année. Les trois conditions recherchées étaient : enseignement ordinaire général, enseignement ordinaire accueil et enseignement spécialisé. L'échantillon occasionnel est constitué de 294 élèves, répartis dans 30 classes de 8 écoles.

### **4.2 Outils**

Pour réaliser cette recherche, trois outils différents ont été utilisés, dont deux destinés aux élèves, et un aux enseignants. Deux sur trois sont issus de la littérature, avec néanmoins certaines adaptations. Ces outils concernent le sentiment de compétence : SPP d'Harter (1982), version francophone (Pierrehumbert, 1987) ; l'internalité : *Questionnaire d'internalité de Dompnier*, B. (2006) et le jugement scolaire : outil personnel.

### **4.3 Procédure**

Dans un premier temps, le matériel a été testé de manière qualitative. Sur la base des informations récoltées, une séquence de passation collective fut élaborée et soumise à un pré-test. Cette séquence d'une durée d'une période scolaire se présente comme suit : Présentation de la recherche ; Questionnaire de sentiment de compétence (oral avec indications non-verbales) ; Questionnaire d'internalité (id.) ; Séance de partage sous forme ludique (brève analyse du sujet et partage des émotions ressenties). Le questionnaire de jugement scolaire était remis au titulaire de classe, qui le remplissait généralement durant la séance.

## **5. Résultats**

### **5.1 Note méthodologique**

Pour ce qui est de l'analyse des résultats, il est nécessaire de tester les facteurs significatifs de la littérature, pour pouvoir comparer des groupes sans les biais qu'offrent des échantillons en quantités inégales par rapport à ces facteurs. Par exemple, dans la littérature, le facteur *genre* est montré comme significatif dans l'étude des notions clés. Or, les groupes sont inégaux en regard du genre. En effet, les proportions de filles et de garçons varient considérablement dans les classes de cette étude, fluctuant de l'absence de garçon à l'absence de fille. Il est donc primordial de déterminer les facteurs qui ont un impact dans les populations cibles de cette étude. Les variables clés sont ensuite testées en réalisant des groupes homogènes selon ces facteurs. Les résultats de cette étude sont donc présentés de manière à ce que le lecteur puisse assimiler de manière progressive les facteurs non significatifs, les facteurs significatifs et finalement l'effet des variables étudiées en tenant compte de ces facteurs.

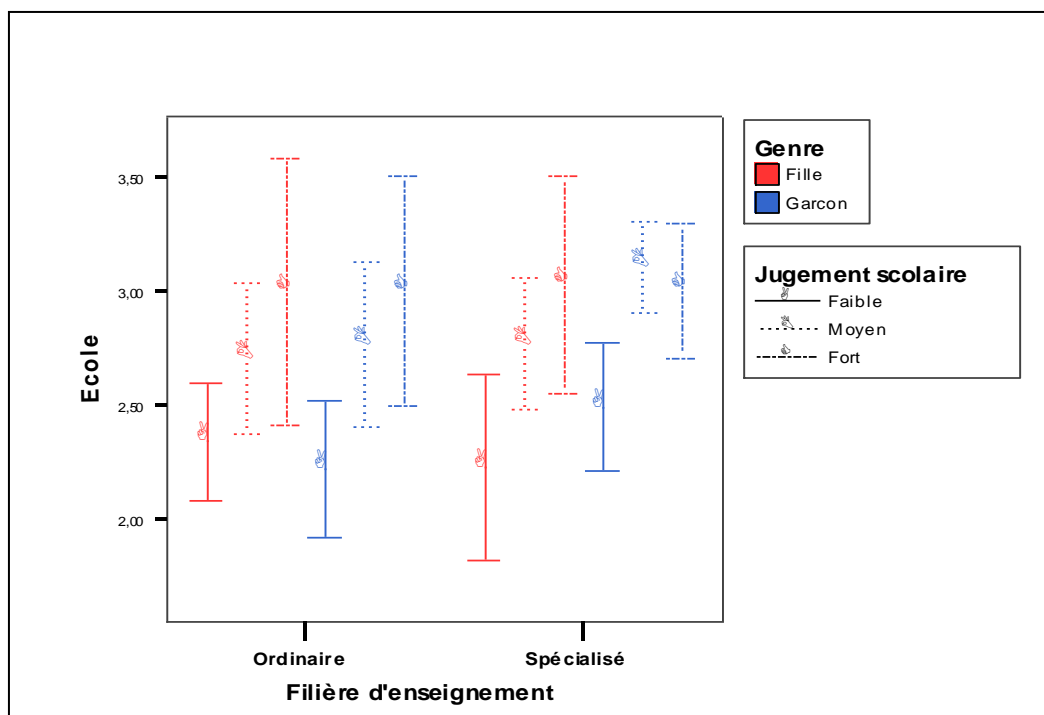
### **5.2 Sentiment de compétence**

Une première hypothèse visait à déterminer si la survalorisation du sentiment de compétence, en particulier du domaine *École*, observée dans certains contextes spécifiques se rencontrait dans notre enseignement spécialisé. Les résultats concernant ce point vont globalement dans le sens de la littérature, et l'ajout de certains facteurs offre de nouvelles pistes pour l'interprétation.

En premier lieu, parmi les variables généralement désignées comme significatives dans la littérature, l'âge n'est ici à l'origine d'aucune signification, la tranche d'âge de la population 13-15 ans est donc considérée comme homogène dans cette étude. Les variables qui ont un effet significatif dans ce travail sont le sexe (garçons > filles dans tous les domaines) et la classe sociale (la classe sociale faible montre un meilleur comportement).

Le domaine *École* apparaît significativement survalorisé pour les élèves du spécialisé par rapport à ceux du général. La surprise concerne plutôt la place alternative qu'occupent les élèves de classe d'accueil, entre les groupes *général* et *spécialisé* (donc supérieurs à ceux de général).

La comparaison entre les filières en tenant compte du genre montre de manière générale une corrélation positive assez élevée ( $> 0,40$ ) entre le jugement scolaire et le domaine *Cognitif* du sentiment de compétence. Néanmoins, ce n'est pas le cas pour toutes les filières et tous les genres. En effet, les garçons de l'enseignement spécialisé montrent une distorsion de cette tendance, visible au travers d'une corrélation plus faible ( $r = 0,256$ ) et surtout moins significative. Les élèves qui affichent le meilleur sentiment de compétence *cognitif* sont ceux dont la valeur scolaire est jugée moyenne par l'enseignant. Ce qui est surprenant, c'est que le jugement scolaire puisse être corrélé avec d'autres domaines du sentiment de compétence. En effet, des différences de moyennes significatives ont été décelées pour les domaines *Apparence* et *Physique*.



**Figure 1 :** Barres d'erreurs du sentiment de compétence « école » en fonction du genre et du jugement scolaire porté sur l'élève.

Pour ce qui est de l'origine scolaire des élèves (ordinaire vs spécialisé de type 8), aucune différence significative d'estime de soi des élèves originaires de l'enseignement ordinaire n'a été relevée, et ce quelle que soit leur filière actuelle d'enseignement (ordinaire ou spécialisé). Par contre, pour les élèves originaires de l'enseignement de type 8, il y a des différences significatives entre ceux qui sont actuellement dans l'ordinaire et ceux qui sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé. Ces différences concernent des tailles d'effet importantes, et contrairement à ce qu'on pourrait croire, elles ne concernent pas le domaine cognitif. Il s'agit des domaines *Conduite*

(ordinaire > spécialisé), *Apparence* pour les filles (ordinaire < spécialisé) et *Physique* pour les garçons (ordinaire > spécialisé).

### 5.3 Internalité

Globalement, les résultats concernant l'internalité concordent avec ceux qui sont obtenus dans la littérature propre au paradigme de la norme d'internalité. Néanmoins, face au peu de résultats disponibles pour les populations de cette étude, il est difficile de déterminer si les comparaisons qui entraînent des résultats surprenants sont ou non en accord avec cette théorie. Ainsi, les facteurs montrés comme étant significatifs dans cette étude sont le genre (filles > garçons) et la classe dans laquelle se trouve l'élève. Au niveau des facteurs non significatifs, les résultats indiquent que cette tranche d'âge est homogène, et le jugement scolaire n'a pas d'impact sur l'internalité (face à la multitude d'enseignants auxquels il fait face, l'élève pourrait avoir des difficultés à établir une relation logique entre les divers jugements scolaires et l'attribution causale).

Les résultats les plus marquants concernent la filière d'enseignement, et ce plus particulièrement lorsqu'on tient compte du genre des élèves. Les filles semblent montrer une internalité stable en fonction du cursus, alors que les garçons de l'enseignement spécialisé sont significativement bien moins internes que leurs camarades de l'enseignement général. Ces résultats sont en opposition avec ceux qu'évoque Pierrehumbert (1992). Les garçons de classe d'accueil semblent, quant à eux, occuper une position alternative entre les deux conditions précédentes.

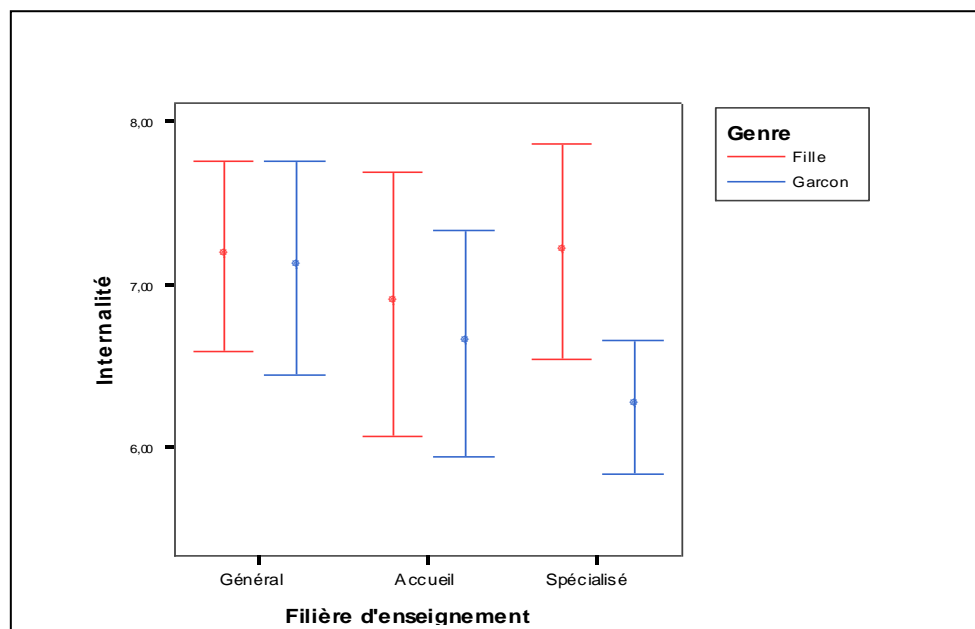


Figure 2 : Barres d'erreurs de l'internalité en fonction de la filière d'enseignement et du genre.

## 6. Discussion

Au sein du système scolaire, toutes les voies ne sont pas égales. La proposition de ce travail était de déterminer si d'éventuelles conséquences psychologiques pouvaient être liées à l'usage d'une voie parallèle d'enseignement, une voie déviant de la norme scolaire ordinaire, du

tronc commun.

Ces deux milieux scolaires hors norme sont à l'origine, chez les élèves qui les fréquentent, de singularités. En effet, en matière d'estime de soi, les résultats vont dans le sens de l'existence d'un phénomène particulier, i.e. une survalorisation du sentiment de compétence, domaine *École*. Les classes d'accueil apparaissent comme un milieu alternatif entre ces deux positions. Les méthodes pédagogiques qui ont cours dans l'enseignement spécialisé, i.e. des pédagogies de la réussite, ont été pointées du doigt par les premiers auteurs à soulever le phénomène de survalorisation comme causes possibles de cette survalorisation. Or, le jugement scolaire que porte l'enseignant sur l'élève a été ici montré comme fortement corrélé avec le sentiment de compétence cognitive, mais aussi dans certains cas, par surgénéralisation, avec les domaines *Apparence* et *Physique*. Or, cette tendance, bien marquée dans l'enseignement ordinaire, est loin d'être aussi nette pour l'enseignement spécialisé. Il est donc possible que ces élèves ne puissent faire le lien entre ce que pensent les professeurs de leur valeur scolaire et l'estime de soi scolaire, puisqu'ils ignorent ce que pensent les professeurs dans les pédagogies de la réussite en cause. Cette vision irréaliste de leur situation n'est pas pour leur servir dans l'optique de la recherche d'un métier. La situation encore plus atypique des élèves originaires de l'enseignement spécialisé de type 8 entraîne des résultats différents en fonction de la filière où ils sont actuellement scolarisés, i.e. dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé. Les élèves actuellement scolarisés dans l'enseignement spécialisé font preuve d'un sentiment de compétence *conduite* plus faible que ceux qui sont passés dans l'ordinaire. Les garçons de l'enseignement spécialisé font preuve d'une différence du même ordre pour le domaine *Physique*. Les filles du spécialisé semblent, au contraire, investir l'*Apparence* de manière supérieure à celles de l'enseignement ordinaire.

En matière d'internalité, ces différentes filières scolaires sont à nouveau à l'origine de différences, mais seulement pour le genre masculin. En effet, bien que les filles se montrent plus internes que les garçons, celles-ci ne semblent pas influencées par le système scolaire. Dans le cas de cette variable pour les garçons, la corrélation est inversée : plus la déviation entre la norme scolaire du tronc commun et la structure envisagée est grande, plus faible est l'internalité. Or, l'internalité est un critère important de jugement de la valeur sociale, e.g. dans le cadre du recrutement pour l'emploi.

## 7. Bibliographie

- Anderson, C. A., Krull, D. S., & Weiner, B. (1996). *Explanations : Processes and consequences*. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (1996), *Social Psychology : Handbook of basics principles*. New York : Guilford.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale ; Analyse de la soumission*. Paris : Dunod.
- Beauvois, J.-L. et Dubois, N. (2008). The Social Value of Internal Explanations and the Norm of Internality. *Social and Personality Psychology Compass* 2/4 (2008): 1737–1752, 10.1111/j.1751-9004.2008.00126.x mis en ligne par Wiley Interscience sur <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119880479/PDFSTART>
- Becker, H. (1983). *Outsiders*. Free Press Of Glencoe.
- BELL, N., Perret-Cermont, A.N. (1985) The socio-psychological impact of school selection and failure. *International Review of Applied Psychology*. N° 34, 149-160
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1993) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CIRCULAIRE N° 1371 DU 20/02/2006 Objet : Discriminations positives – enseignement secondaire. Direction générale de l'Enseignement obligatoire. En ligne sur le site administratif de la



- Communauté Française Wallonie Belgique  
[http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/1536\\_20060221094750.pdf](http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/1536_20060221094750.pdf)
- Cohen, W., Joyce S. et Westhues, A. (1995). L'adoption internationale au Canada, rapport final. Division des subventions nationales au bien-être social, développement des ressources humaines Canada.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé (2004). Avis N°121, sur la typologie.
- Décret organisant l'enseignement spécialisé. D. 03-03-2004. Centre de documentation administrative. Secrétariat général mis à jour au 15/07/2007
- Desrumaux, P. (2005). Informations normatives et stéréotypiques: Effets de l'internalité/externalité, du genre, de l'apparence physique et du type hiérarchique et sexuel du poste sur les décisions de recrutement. *International Review of Social Psychology*, 18(4), 165-199.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, N°3, 1-26. Document en ligne sur [http://www.bief.be/docs/publications/validcomp\\_070221.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/validcomp_070221.pdf) et consulté le 16/07/08.
- Delvaux, B., (2000), Enseignement spécialisé, in Tableau de bord de l'enseignement, Ministère de la Communauté française, Service général de l'informatique et des statistiques, Bruxelles.
- Dompnier, B. (2006). La valeur sociale des explications causales : norme d'internalité, jugements scolaires et registres de valeur. Thèse de doctorat : Université Pierre Mendès France. En ligne sur <http://www.lip.univ-savoie.fr/uploads/PDF/862.pdf>
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments : Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 119-133.
- Draelants, H. & Maroy, C. (2002) Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique. Rapport de recherche du GIRSEF, Université catholique de Louvain
- Durkheim, E. (1895) *Les Règles de la Méthode Sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Elbaum, B. (2002) The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (4) (2002), 216-226
- ETNIC. (2006-2007). L'enseignement en chiffres. Ministère de la Communauté française, Service des Statistiques
- ETNIC. (2007). Les indicateurs de l'enseignement. Tableau de bord de l'enseignement. Ministère de la Communauté française, Service des Statistiques
- Ewald, F. « Michel Foucault et la norme » in Fögen, M.T. (1991) « Fremde der Gesellschaft Historische und sozialwissenschaftliche ... ». Vittorio Klostermann
- Grootaers, D. (dir.) (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Editions du CRISP, Bruxelles.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Les éditions de minuit, Paris.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ninot, G., et al. (2000) « La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50 (2000), p. 165-173
- Nisbett, R. et al. (2001). Culture and system of thought : holistic versus analytic cognition. *Psychological Review* 2001, vol. 108, N°2, 291-310
- Ogien, A. (1995). *Sociologie de la déviance*. Paris : A. Colin
- Pansu, P. et Bressoux, P. (1998). Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, N° 122, janvier-février-mars 1998, 19-29. Mis en ligne par l'université de Grenoble, sur <http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/doc/RFP1998.pdf>
- Perrenoud, P. (1992). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. In Pierrehumbert, B. (dir.) (1992).

- L'échec à l'école : échec de l'école.* Paris : Delachaux et Niestlé. pp. 85-102.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Bruxelles : DeBoeck
- Perron, R. (1969). *Déficiência mentale et représentation de soi.* In: R. ZAZZO (Ed.): *Les déficiences mentales.* Paris: A. Colin
- Piaget, J. (2006). *La psychologie de l'intelligence.* Paris: A. Colin
- Pierrehumbert, B. (1992) *Elève cherche modèle : Etude psychologique des désavantagés du système scolaire.* Cousset (Suisse) : DelVal
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. et Jankech-Caretta, C. (1987) Image de Soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée* 4 : 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. et Plancherel, B. (1988) Image de Soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie* 7-9 : 333-345.
- Rasclé, N., & Bruchon-Schweitzer, M. L. (2004). Le stress au travail. In Pansu, P. & Louche, C. (2004), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux.* Paris: P.U.F.
- Rey, B. (2006). Etude des facteurs de réussite et d'échec à la l'école. ULB : Notes de cours
- Reynaud, J.-D.. (1989). *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation social.* Armand Colin.
- Rochex, J.Y. (1992). Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire, Thèse de Doctorat, Université Paris 8
- Rochex, J.Y. (1993). Normes et normativité en sociologie de l'éducation, *Futur antérieur*, 19/20. En ligne sur <http://multitudes.samizdat.net/Normes-et-normativite-en.html> (consulté le 8 juillet 2008).
- Rochex, J.Y. (1995). L'enfance, appel de culture. La psychologie du développement est-elle nécessairement « puérocentrique » ? *Le Télémaque, Philosophie et éducation*, 2.
- Rochex J.Y. (1995). Pour une psychologie historico-culturelle. *Perspectives Documentaires en Education*, 35, 7-35.
- Rochex J.Y. (2001). « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 23 (2), 339-359.
- Ruble, D.N., Boggiano, A.K., Fedman, N.S. et Loebel, J.H. (1980) Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology* 16, 2 : 105-115.
- Sensevy, G. & Ravenstein, J. (1993). Statut de l'erreur dans la relation didactique. "Grand N " n° 54 pp. 83 à 90
- Temblay, P. (2003) Enquête longitudinale sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécial primaire de type 8. Rapport de recherche ULB Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation