

Vécu des situations scolaires, estime de soi et Développement : du jugement moral a la période de la latence

Emile-Henri Riard

Université de Picardie Jules Verne, Amiens, França

eh.riard@laposte.net



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Résumé

Suivant une approche de psychologie sociale clinique, le point de vue adopté dans cet article est triple : 1- considérer les situations scolaires “ordinaires” comme potentiellement génératrices de difficultés; 2- s’inscrire en amont de l’adolescence afin d’améliorer la compréhension de cette dernière; 3 – considérer le vécu des élèves. La recherche menée en France (enfants de 6 à 11 ans), par questionnaire (48 situations relevant de la scolarité : classe, cour de récréation, trajet domicile/école et domicile ont été proposées) ; test d’estime de soi (Coopersmith) ; développement moral (Kohlberg). Variables : âge, sexe, mode d’habitat, position scolaire, classement, département. Les résultats (analyse de variance) démontrent un fonctionnement “en bloc” du niveau de vécu de difficulté. Ressortent comme variables significatives, par ordre d’importance décroissante: le sexe (les garçons ressentent davantage les difficultés que les filles); l’âge (le niveau de difficulté vécue décroît avec l’âge mais concerne surtout la cour de récréation) ; le mode d’habitat (collectif). La classe est l’espace le plus porteur de différences de vécu de difficultés indépendamment des variables. Le niveau d’autonomie et l’estime de soi sont schématiquement inversement proportionnés au niveau de difficulté vécu. La conclusion met l’accent sur l’importance des effets interactif et d’accumulation des situations.

Mots-clef : Situations scolaires vécues. Période de latence. Accumulation de déficits.

Lived on school situations, self-respect and development of the moral judgment in the latency period

Abstract

According to an approach of clinical social psychology, the point of view adopted in this article is triple: 1- to consider the "common" school situations as potentially generators of difficulties; 2-join upstream to the adolescence to improve the understanding of this last one; 3 - to consider the lived of the pupils. The research led in France (children, 6 to 11 years old), by questionnaire (48 situations raising from the schooling: class, school playground, route place of residence / school, and place of residence were proposed); test of self-respect (Coopersmith); moral development (Kohlberg). Variables: age, sex, mode of housing environment, school position, classification, department....The results (variance' analysis) demonstrate a functioning "altogether" of the level of lived on difficulty. As significant variables, in ascending order lessening: the sex (the boys feel more the difficulties than the girls); the age (the level of lived difficulty decreases with the age but concerns especially the school playground); the mode of housing environment (collective). The class is the most carrier space of differences of lived on difficulties independently of variables. The level of autonomy and the self-respect are proportionned in broad outline conversely at the level of difficulty lived. The conclusion emphasizes the importance of the effects interactive and of accumulation of the situations.

Key words: Lived school situations. Latency period. Accumulation of deficits.

Majeure, la question de l'adaptation de l'enfant à l'école est subordonnée à ses capacités à supporter les situations liées à sa scolarité, tant celles concernant les apprentissages cognitifs proprement-dits qu'à leurs circonstances qui impliquent quant à elles plus directement une dimension psychosociale et développementale. Ces dernières portent sur ses compétences à faire face à certaines situations considérées comme " banales " par les adultes car liées aux circonstances d'apprentissage, mais qui ne le sont pas nécessairement pour les élèves.

Or, la réalisation des apprentissages “ classiques ”, ceux qu’il est attendu que l’enfant réalise à l’école, est de plus en plus fréquemment perturbée par des actes à l’origine de situations difficiles qui, dans certains cas peuvent être violents. Comme le confirme Sirota (2008), après maints auteurs (Debarbieux, 1999, 2001; Costa-Lascaux, 2000 ; Henrich, 2000...), on observe en effet un abaissement de l’âge des auteurs d’actes de violence, alors que ceux-ci avaient été pendant longtemps quasi exclusivement localisés à la période l’adolescente.

Ce qui conduit aussi à porter attention à une période de la vie qui correspond à ce que Freud (1905) nomme “ la période de latence ” (située entre deux manifestations du complexe d’Œdipe, soit entre 5-6 ans et 10-11 ans) qui précède l’adolescence, et dont les travaux les plus récents analysés par Riard et Wallet (2007), démontrent une importance insoupçonnée jusqu’alors (Arbizio-Lesourd, 1997 ; Bergeret-Amselek, 2005 ; Catheline, 2002 ; Cornalba, 2002...).

Enfin, on ajoutera que ce qui fonde également cette recherche¹ prend appui sur un constat, notamment formulé par Born et Thys (2001), selon lequel les auteurs de comportements perturbateurs s’étaient déjà manifestés à l’école primaire, sans que cette dernière n’y ait prêté suffisamment attention.

Ces trois arguments enracinent la recherche qui, envisagée initialement sur les “ violences à l’école primaire”, a été remaniée au cours de la pré-enquête (cf. la partie méthodologie) pour être recentrée sur un objectif de compréhension des *difficultés à l’école primaire* liées aux situations de la scolarité “ ordinaires ” que rencontrent certains élèves.

Cet article reprend sous forme synthétique une partie des résultats de la recherche mentionnée (note 1). Il vise à expliciter les mécanismes psychologiques et sociaux susceptibles de générer et d’entretenir des situations difficiles, en prenant comme repère *ce qui est plus ou moins supportable par l’enfant* dans les espaces liés à sa scolarité.

¹ Emile-Henri Riard (Resp. Scientifique), Ch. Berzin, L. Numa-Bocage, J-W Wallet, D.Devismes, J-F Moulin (2009). Situations difficiles à la période de latence. Eléments de compréhension de leur émergence et de leur développement : une étude en Picardie. Equipe H-PIPS (Université de Picardie Jules Verne) et GRIPS-Sco. (IUFM d’Amiens), Recherche soutenue par le Conseil Régional de Picardie.

Sont successivement abordées 1- les grandes lignes de l'enfant latent et de sa scolarité ; 2-la méthodologie retenue pour cette partie de la recherche ; 3-les résultats et, 4- des hypothèses élargissant le cadre initial.

1. Enfant latent et scolarité

1.1. Une période particulière

A la période de la latence, la vie psychique est fondamentalement installée sur deux paramètres majeurs constitutifs de la situation de l'enfant : 1- la *dimension cognitive*, fortement dominante, représentative de cette période par l'ampleur des apprentissages de tous ordres réalisés, de nature tant intellectuelle que sociale. Parallèlement la construction d'une morale autonome implique des rapports aux positions sociales et aux normes ainsi que la connaissance des valeurs. 2- La *dimension affective*. Bien que mise en sommeil à la fin de la période œdipienne (baisse de tension pulsionnelle), elle n'en demeure pas moins présente et agissante, par exemple sous forme de réaction de défense aux situations d'apprentissage scolaire, ou encore sous forme d'un redéploiement des liens du jeune en direction de ses parents et de ses pairs.

Ces dimensions sont animées, chacune pour ce qui la concerne, d'une dynamique interne également présente dans leurs rapports (travaux de Wallon, 1946 p.e.).

L'axe théorique de la dimension sociocognitive est représenté par les travaux de Piaget (1932) et Kohlberg (1981) sur le développement du jugement moral, et par ceux de Bruner (1983) pour ce qui concerne les compétences sociales. Quant aux repères théoriques de la dimension affective, ils sont condensés dans le processus de séparation-individuation (Mahler 1980, Blos, 1967). A cette période, ce dernier ne se traduit pas par une prise de distance avec les parents -comme ce sera le cas à l'adolescence -, mais plutôt par une ébauche de construction de l'identité encore liée à des paramètres plus discrets présents à travers la qualité des rapports entre les enfants et leurs parents, qui s'exprime dans leur dépendance à ces derniers, dépendance qui a pour corolaire la reconnaissance de leur toute-puissance. Cette

“identité” a pour indicateurs majeurs les diverses composantes de l’estime de soi. Elles ont trait à la famille, aux pairs, à l’école (cf. ci-après in méthodologie)..

1.2. Le contexte de vie.

L’environnement extrascolaire (famille, pairs, quartier, secteur associatif.. p.e.) constitue le cadre de construction des *relations* du jeune à son entourage. Il est lui-aussi générateur de tensions, de conflits auxquels l’enfant doit faire face et qui ont des retentissements sur la perception des situations dans lesquelles il se trouve.

Les situations difficiles observées dans le cadre scolaire sont ici considérées comme des *dérives d’une réaction à une situation “ordinaire”*. Ces dérives émanent d’un sens inapproprié que les jeunes leur confèrent, ce caractère plus ou moins erroné étant puisé dans leurs relations avec leur entourage (enseignants, parents, pairs...), et dans les représentations qui en découlent et qui favorisent des schémas d’interprétation (alors souvent erronés) du monde. Interviennent également des composantes de personnalité (p.e. le “locus of control”, l’anxiété...). Le sens attribué est fonction du moment du développement de l’enfant. En effet, selon son âge, celui-ci est plus ou moins “capable” de maîtriser ses réactions, donc de donner un sens plus adéquat à ses représentations, ce qui lui confère *a priori* des compétences socio-cognitives *variables* selon le moment considéré, correspondant donc à son degré d’avancement dans l’acquisition de la morale (p.e. pré-conventionnelle ou conventionnelle selon la terminologie de Kohlberg). Il est également lié à une autonomie plus ou moins marquée selon le moment du processus de séparation-individuation dans lequel il se trouve.

1.3. Hypothèses

Partant de situations tenant à la scolarité et considérées comme “ordinaires”, émanant des quatre espaces : la classe ; la cour de récréation, le chemin école/domicile et les activités scolaires au domicile de l’enfant, la question organisatrice de cet article est double :

- comment les enfants qualifient-ils ces situations à partir de leur vécu et,

- ces vécus sont-ils explicables par certaines variables au rang desquelles celles d'ordre social, sociodémographique et psychologique (ces dernières sont représentées par l'estime de soi et le développement de l'autonomie morale²).

Pour résumer les hypothèses, il a été postulé 1- que les situations " ordinaires " pouvaient être plus ou moins bien supportées par les enfants et que ce ressenti était fonction de l'âge, du sexe et de l'espace scolaire concerné. 2- (Que) plus l'écart entre le niveau de développement du jugement moral et d'autonomie de l'enfant et celui correspondant à son âge chronologique était important, plus le sentiment de difficulté perçue était lui-même important. 3- (Que) plus l'estime de soi était basse, plus le sentiment de difficulté perçue était important.

2- Méthodologie

2.1. La pré-enquête

Les travaux préliminaires de pré-enquête réalisés sous forme d'entretiens auprès d'enfants ont permis de mettre à jour trois éléments significatifs : 1- La notion de violence telle que posée dans les attendus de cette recherche n'avait pas du tout le même sens chez ces jeunes que chez ceux des collègues pris initialement comme point de repère. La recherche a donc été réorientée et posée en terme de " difficulté vécue " des situations scolaires, allant de la plus supportable à la plus insupportable (échelle en quatre points) ; 2- La recherche a été recentrée sur le secteur scolaire qui est le plus directement concerné, en distinguant deux espaces (classe et cour de récréation). Ils ont été complétés par les implications de la situation scolaire : les trajets et le domicile (devoirs et leçons). Elle s'est focalisée assez rapidement sur une question d'écarts de comportements par rapport à une norme signalant par là-même la difficulté de certaines situations a priori considérées comme " ordinaires ". 3- de confirmer le bien-fondé des caractéristiques initialement retenues des sujets.

2.2. Echantillon

Jeunes scolarisés tout-venants de la région Picardie. Variables :

² La dimension de l'imaginaire de ces situations également prise en compte a fait l'objet de deux publications : Riard E-H, (2010), et Riard E-H, (2011)

-1 Age: classes de Grande Section de la maternelle (GSM), Cours Préparatoire (CP°, Cours élémentaire 2^{eme} année (CE2), Cours Moyen 2^{eme} année, (CM2) et classe de 6^{eme} (6^{eme}) des collèges.

- 2 Position scolaire: les redoublements éventuels ou élèves dits “ à l’heure ”.

- 3 Sexe : filles et garçons.

- 4 Nature de l'habitat : semi rural et urbain.

- 6 Dispositifs et politiques locales (classement ZEP / non ZEP),

-7 Département (ceux de la Région Picardie soit : Aisne, Oise, Somme).

2.3. Les épreuves

Trois épreuves ont été retenues. Les ajustements nécessaires, notamment pour ce qui concerne le vocabulaire de l’estime de soi (question de compréhension) ont été réalisées et testés.

2.4. Difficultés vécues

Les quatre secteurs (ou “ espaces scolaires ”) investigués comportaient un nombre sensiblement égal d’items³: la *classe* (14 items) ; la *cour de récréation* (14 items) ; le *chemin de l’école* (10 items) et le *domicile* (10 items). Comme exemples d’items : *faire ses devoirs, être interrogée(e) en classe, être bousculé(e) dans la cour de récréation ; être racketté(e) sur le chemin de l’école se faire réprimander à la maison... .* Pour chaque item, l’enfant devait se prononcer sur le niveau de difficulté vécu: situation vécue comme facile (1 point) ; (comme) pas facile (2 points), (comme) difficile (3 points), (comme) très difficile (4 points). Le total des points d’un même secteur a donné lieu à une note *globale* de difficulté par espace concerné. Les différents scores ont ensuite été sommés pour déterminer une note générale de difficulté sur l’ensemble des espaces.

2.5. Estime de soi

Le test de soi de Coopersmith (1975) qui concerne l’identité a été retenu. Comme le précise le rationnel du test, il vise à “connaître la perception ou l’opinion qu’un individu a de lui-même”. Cette appréciation porte sur les quatre domaines d’activité suivants :

³ Dans la mesure où cet outil fait l’objet d’un travail en cours, les contenus précis ne peuvent être donnés.

personnel (26 items), *social* (8 items), *familial* (8 items) et *scolaire* (8 items). Les 50 items décrivent des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel, auxquels le sujet doit répondre en cochant une des deux cases proposées : (ce qui est évoqué par chaque item) ... " me ressemble ", " ne me ressemble pas ". Les résultats ont été regroupés par domaine, donnant lieu à une note ainsi qu'à une note totale correspondant à la somme des quatre domaines.

2.6. Epreuve d'autonomie

Cette épreuve inspirée de l'approche méthodologique des dilemmes de Kohlberg (1981), cherche à évaluer le niveau de développement du jugement moral des élèves, leur degré de socialisation et leur autonomie portant sur l'importance des données de situation et de contexte en tant que participant au développement...

Trois situations ont été retenues, chacune d'elles, à l'exception de la dernière, étant analysée suivant trois modalités : 1- le "*jugement*" (trois modalités possibles : - imprécis ; - affectif ou - fait appel à une valeur; 2- les "*propositions d'action*" (quatre valeurs possibles : -recours à l'autorité ; -centration sur soi ; -recherche d'un compromis, - démarche institutionnelle ; 3- les "*justifications apportées*" (quatre valeurs possibles : - tautologique et affective ; - ou faisant appel à l'autorité adulte instrumentale ; - ou faisant appel à l'autorité du groupe de pairs ; - ou faisant appel à la notion de justice ou respect.

Les scores obtenus ont donné lieu à une analyse de variance classique permettant d'évaluer les effets des différentes variables sur les scores relevés. Le nombre d'items n'étant pas le même dans chacune des quatre dimensions concernés, la comparaison par secteur a nécessité de pondérer les notes.

Une analyse factorielle des correspondances a également été pratiquée sur l'ensemble des résultats bien que ses résultats ne soient pas mentionnés dans cet article.

3- Résultats

3.1. Difficultés des situations scolaires " ordinaires " et influence des variables socio-démographiques

Il s'agit, à partir de l'analyse de variance, d'examiner dans quelle mesure le niveau de difficulté ressenti peut varier en fonction du sexe, du niveau scolaire, de la zone d'éducation et du département, l'analyse portant à la fois sur la note globale et sur chacun des secteurs investigués (classe, cour de récréation, trajet domicile école, et maison).

Le tableau 1 ci-dessous récapitule les effets significatifs des différentes dimensions de chacune des variables concernées.

Tableau 1
Effets des différents facteurs
Différence significative entre les moyennes pour $P < 0,10$

| Scolaires Variables | Espaces | | | | |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | Classe | Cour | Chemin | Maison | Global |
| Sexe | 6,69 E-06 | 5,81 E-09 | 1,50 E-09 | 8,56 E-08 | 9,23 E-11 |
| Age | 0,0014 | 0,00018 | 0,054 | NS | 0,0016 |
| ZEP/NZEP | 0,037 | NS | NS | NS | NS |
| Dépt | 0,0053 | NS | 0,03 | NS | 0,014 |
| Retard scolaire | NS | NS | NS | NS | NS |
| Situation familiale | NS | NS | NS | NS | 0,064 |
| Mode habitat | 0,0015 | 0,021 | 0,0021 | 0,027 | 0,0038 |

(En gras les seuils les plus significatifs $P < 0,01$)

3.2. Trois variables très influentes : âge, sexe et mode d'habitat

Le facteur *âge* a un effet quasi unanime dans toutes les situations proposées qui se traduit par une diminution du niveau de difficulté ressenti avec l'âge. Son impact se manifeste significativement entre la grande section de maternelle et les différents niveaux de l'école élémentaire mais surtout entre la première et le CP pour ce qui concerne les difficultés *en classe*, alors que ces dernières sont surtout relatives à la *cour* lorsque l'on compare les enfants des classes de l'école primaire entre eux.

Quel que soit l'espace concerné, le niveau de difficulté varie également systématiquement en fonction du *sexe* et du *mode d'habitat*. Dans tous les cas, la variable *sexe* apparaît comme la porteuse des différences les plus significatives, les

garçons étant plus sensibles aux difficultés que les filles. De la même manière, l'habitat *collectif* génère une augmentation du niveau de difficulté comparativement à l'habitat *individuel*, quel que soit l'espace concerné.

3.3. Trois variables à incidence plus limitée mais néanmoins forte : situation familiale, type de classement de l'établissement et département

Les facteurs suivants exercent un effet dans un nombre de dimensions plus limité. La *situation familiale* (vit ou non avec ses deux parents) et le *type de classement de l'établissement* (ZEP/non ZEP) dont l'influence est *et* globale, *et* au niveau spécifique de la situation de *classe*. Si dans le premier cas (ZEP), il est difficile de statuer sur cet effet qui oppose les sujets de la catégorie " autre " avec ceux qui vivent avec leurs deux parents, par contre, dans le second cas, c'est en ZEP que le niveau de difficulté apparaît le plus faible.

Le *département* de résidence exerce un effet tant au niveau *global* qu'à celui de la *classe* ou du *chemin de l'école* avec, dans ces trois cas, un niveau de difficulté significativement plus élevé dans l'Aisne. Comparativement à la Somme est également observé un niveau de difficulté plus élevé dans l'Oise pour la note *globale* et l'espace *chemin de l'école*, et un niveau plus élevé de l'Aisne comparativement à l'Oise, ne concernant cette fois que l'espace de la classe.

Tableau 2

Synthèse de l'ensemble des effets observés

| Effet limité à un ou deux espaces scolaires | Effets généraux sur les trois espaces scolaires | Effets localisés sur les trois espaces scolaires |
|---|---|--|
| Retard scolaire | Mode habitat | ZEP / Non ZEP |
| Sexe | Age | Départements |

3.4. Les espaces scolaires

On notera que la *classe* et (plus secondairement) le niveau *global* sont quasi systématiquement porteurs de différences entre les sujets quelle que soit la variable. Viennent ensuite le *chemin de l'école*, la *cour* et en dernier lieu la *domicile*.

Les résultats précédents sont maintenant rapportés aux dimensions psychologiques des difficultés ressenties impliquées, et le tableau 3 présente les effets

des différents facteurs concernés au niveau de l'estime de soi, du degré d'autonomie du développement du jugement moral et du degré de difficultés ressenties.

Tableau 3

Croisement variables espaces scolaires et dimensions psychologiques ⁴

| Dimension | Degré d'estime de soi | Degré de développement du jugement moral | Degré de difficulté Vécu |
|---|--|--|--|
| Variables | Effet limité à une ou deux dimensions | | |
| Retard scolaire | Plus faible pour les enfants à l'heure. | Aucun effet | Aucun effet |
| Sexe | Plus élevée uniquement chez les garçons pour l'échelle familiale | Aucun effet | Plus important chez les garçons dans toutes les situations |
| Effets <u>généraux</u> sur les trois dimensions | | | |
| Mode habitat (coll. ou Indiv) | Plus faible en habitat collectif aux échelles sociale, scolaire et globale | Plus faible en habitat collectif pour action, justification et global | Plus élevé en habitat collectif en toutes situations |
| Age | Croît avec l'âge dans tous les domaines sauf famille : CP<6ème et CP<CE2 pour échelle scolaire CP<CM2 pour échelles scolaire et globale CE2<CM2 pour échelle générale CE2<6ème pour échelles générale et globale | Croît avec l'âge <i>Pour Action</i> : GSM<CE2, CM2, 6ème; CP<CE2, CM2, 6ème; CE2<CM2, 6ème; <i>Pour Jugement</i> : CP<CM2, 6ème et CE2<CM2, 6ème; <i>Pour Global</i> : CP<CE2, CMP | Diminue avec l'âge dans toutes les dimensions (GSM>Cp, CE2, CM2, 6ème) CP>CM2, 6ème uniquement pour Cour |
| Effets <u>localisés</u> sur les trois dimensions | | | |
| ZEP/NZEP | Plus faible en ZEP pour l'échelle générale | Plus faible en ZEP pour global, action, justification | Plus faible en ZEP Pour la classe |
| Département | Plus faible dans l'Aisne par rapport à l'Oise et la Somme à l'échelle Générale: Aisne<Oise; Aisne <Somme; Idem à l'échelle globale mais uniquement par rapport à la Somme. | Aisne<Oise<Somme pour jugement | Plus important dans l'Aisne par rapport à l'Oise pour global, classe, et chemin de l'école (Aisne >Oise) Plus important dans l'Oise par Rapport à la Somme, pour global et chemin de l'école (Oise >Somme) |

⁴ (Rappel) Exprimées par l'estime de soi et le développement du jugement moral

3.5. Effet du retard scolaire

Il affecte exclusivement l'estime de soi et uniquement l'échelle scolaire, les enfants en retard scolaire présentant un niveau d'estime de soi plus faible que les enfants "à l'heure" qui eux-mêmes obtiennent des résultats légèrement supérieurs aux enfants en avance (différence de l'ordre d'une tendance) le niveau d'estime de soi de ces derniers étant supérieur à celui des enfants en retard.

3.6. Effet de la variable sexe

Son effet se traduit principalement en terme de niveau de difficultés ressenties. Il est plus élevé chez les garçons que chez les filles, quel que soit le type de situation concernée (classe, cour, chemin de l'école, maison). Il n'affecte aucunement le niveau d'autonomie dans le développement du jugement moral et peu le niveau d'estime de soi. Dans ce dernier cas, ses effets sont uniquement sensibles sur *l'échelle familiale*, les garçons présentant dans ce cas un niveau d'estime de soi significativement supérieur à celui des filles.

3.7. Effets généraux sur les trois dimensions

Le mode *d'habitat* et *l'âge* exercent l'effet le plus général dans la mesure où ils concernent quasiment la totalité des composantes de chacune des trois dimensions. Ce n'est pas le cas des autres variables qui, bien qu'influençant les trois dimensions, ont un effet le plus souvent localisé à une ou deux composantes (de ces dimensions). Ainsi, le mode *d'habitat* collectif génère un niveau de difficultés ressenties significativement supérieur à celui des enfants vivant en *habitat individuel* quels que soient les espaces scolaires considérés. Il affecte également le niveau *d'estime de soi* qui se révèle plus faible en situation collective qu'en situation individuelle dans trois échelles sur cinq (sociale, scolaire et globale). Il affecte également le degré d'autonomie du *développement du jugement moral* qui s'avère moins élaboré qu'en situation individuelle, cette différence se manifestant à tous les niveaux, à l'exception du jugement.

3.8. L'âge

Il exerce un effet dans toutes les composantes de l'estime de soi (à l'exception de l'échelle familiale) et du vécu des difficultés. Il s'exprime majoritairement entre les niveaux extrêmes : CP et 6^{ème} pour *l'estime de soi* et grande section de maternelles et autres classes pour les difficultés. Dans tous les cas, le niveau d'estime de soi croit avec l'âge alors que le niveau de difficultés ressenties devient moins important.

Concernant le *développement du jugement moral*, cet effet est également présent, mais il n'affecte pas nécessairement les mêmes niveaux d'une composante à l'autre. Dans tous les cas, les différences constatées se traduisent par une plus grande autonomie chez les élèves les plus âgés. Enfin, l'effet de l'âge peut être localisé sur des composantes spécifiques et entre des niveaux de classe spécifiques avec toujours une autonomie plus importante des sujets les plus âgés comparativement aux plus jeunes.

3.9. Effets localisés

A la différence des résultats concernant le mode d'habitat et le sexe, les effets des facteurs suivants affectent les trois dimensions étudiées mais de manière plus localisée.

La *zone scolaire* génère une perception d'un niveau de difficultés accru en ZEP qui est localisé à la situation de classe et est doublé d'un niveau d'estime de soi plus faible à l'échelle générale, et d'un niveau de développement du jugement moral moindre, qui se manifeste par contre à quasiment tous les niveaux (global, action, justification).

Le *département* joue également un rôle dans chacune des dimensions. Les différences constatées entre départements pris deux à deux n'ont toutefois pas un caractère de généralité dans la mesure où elles ne se retrouvent pas de manière systématique d'une dimension à l'autre et ne concernent pas plus d'une ou deux composantes. Comparativement à ceux de l'Oise, le *niveau d'estime de soi* des enfants de l'Aisne est plus bas (échelle générale), leur *niveau de difficultés* (note globale, en classe et sur le chemin de l'école) est plus élevé et leur *degré d'autonomie* plus faible. Ces enfants cumulent ainsi les difficultés: estime de soi la plus faible, niveau de difficultés perçues le plus élevé et degré de développement du jugement moral le moins élaboré.

3.10. Hiérarchisation des effets et interactions au niveau des scores globaux

La suite de cette analyse se propose d'examiner la hiérarchisation des effets par épreuve au niveau des résultats globaux (cf. tableau 4) et des interactions relevées. Trois types de variables sont répertoriés dans ce tableau : une variable développementale (l'âge), une variable personnelle (sexe) et trois variables sociologiques (mode d'habitat, type de classement de l'établissement, département) qui exercent un effet plus ou moins important selon les situations.

Tableau 4

Classement par ordre d'importance décroissante des effets globalement observés

| Degré estime de soi | Degré de développement du jugement moral | Degré de difficulté |
|------------------------|--|--------------------------------|
| Age : 0.00058 | Mode d'habitat : 0.00086 | Sexe : 9.23 E-11 |
| Mode d'habitat : 0.065 | ZEP/non ZEP : 0.002 | Age : 0.0016 |
| Département : 0.072 | Age : 0.034 | Mode d'habitat : 0.0038 |
| | | Département : 0.014 |

Différence significative entre les moyennes pour $P < 0,10$

(En gras les seuils les plus significatifs $P < 0,01$)

- *Le degré de difficulté* quel que soit l'espace concerné, est en premier lieu affecté par le *sexe* (difficultés ressenties plus grandes pour les garçons que pour les filles), puis par ordre d'importance décroissante par *l'âge* ; par le *mode d'habitat* (l'habitat collectif entraînant un vécu de difficulté supérieur à celui de l'habitat individuel) et par le *département* (l'Aisne ayant un niveau de difficulté le plus élevé).

- *Le degré d'autonomie du développement du jugement moral* est quant à lui affecté par le *mode d'habitat*, le *type de classement de l'établissement* et *l'âge*.

- *Pour l'estime de soi*, c'est *l'âge* qui occupe la première position, suivi du *mode d'habitat* et du *département*. Le mode d'habitat et l'âge exercent un effet sur les trois dimensions analysées, effet qui, à l'exception d'un cas, s'avère particulièrement significatif. Seul le degré de difficulté est sensible au sexe. Au niveau des variables sociologiques, hormis le *mode d'habitat* omniprésent, le *département* joue un rôle sur l'estime de soi et le degré de difficulté alors que le *type de classement de l'établissement* n'intervient que dans le cadre du jugement moral.

Concernant les interactions, le tableau ci-dessous (5) montre qu'elles sont finalement peu nombreuses au plan global et localisées le plus souvent à une seule situation. Seule trois interactions (sexe/mode d'habitat, rural/urbain / retard scolaire et classe) concernent l'estime de soi et le niveau de difficultés. On remarquera la présence de deux interactions avec rural/urbain alors que ce facteur à lui seul n'exerçait aucune influence au niveau de l'analyse descriptive des comportements manifestes.

Tableau 5
Interactions au niveau global pour $p < 0.10$

| | Estime de soi | Développement du jugement moral | Difficultés perçues |
|--------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Sexe | Mode habitat : 0.090 | Département : 0.012 | Classe : 0.032 |
| | | | Mode habitat : 0.025 |
| Rural/urbain | Classe : 0.046 | Aucune interaction | Classe : 0.00009 |
| | Retard scolaire:0.095 | | Département : 0.0018 |
| Age | Mode habitat : 0.0081 | Aucune interaction | Département : 0.038 |
| | | | Retard scolaire : 0.097 |
| ZEP/NZEP | Département : 0.093 | Département : 0.048 | Aucune interaction |
| Retard | Aucune interaction | Aucune interaction | Mode d'habitat : 0.028 |

(En gras les seuils les plus significatifs $P < 0.01$)

A l'issue de cette synthèse nous pouvons donc retenir l'effet spécifique du sexe sur le niveau de difficulté et l'effet relativement uniforme des variables développementale et mode d'habitat, se traduisant d'une part par une augmentation progressive du niveau d'estime de soi et de développement du jugement moral, en même temps que par un niveau moindre de difficultés, et d'autre part par un niveau de difficulté supérieur assorti d'une estime de soi et d'un développement du jugement moral moindre dans le cadre de l'habitat collectif.

4- Hypothèses

Les situations d'apprentissage scolaire se déroulent sur un fond composite marqué par l'influence exercée par des variables tant développementales que sociales ou encore plus personnelles, tenant à l'histoire du sujet. Cependant, toutes les variables de cette nature qui ont été posées à l'orée de cette recherche ne sont pas concernées de la même façon. Si toutes ont une incidence, certaines sont plus significatives que d'autres. C'est le cas de l'âge, du sexe, ou de variables d'ordre sociodémographiques dont les résultats étaient plus ou moins attendus, mais pas *nécessairement* ni *uniquement* là où ils le sont.

Ainsi, *l'âge* a une incidence sur la manière dont les élèves vivent les situations scolaires " ordinaires " avec, globalement, une perception d'un niveau de difficulté d'autant plus élevé qu'ils sont jeunes. Cette différence de vécu de difficulté concerne principalement (et non pas exclusivement) la *cour de récréation* et elle oppose surtout les plus jeunes aux plus âgés. La *cour de récréation* apparaît ainsi comme l'espace scolaire le plus difficilement supportable de l'enceinte scolaire. Elle le lieu où peuvent se relâcher plus aisément les tensions et constitue un espace de dangers potentiels (et sans doute parfois réels) car elle est moins sous le regard -le contrôle- des enseignants que ne l'est la classe.

Les effets de *l'âge* se retrouvent également au niveau de *l'estime de soi* et du *développement du jugement moral*. En " toute logique " l'estime de soi augmente avec l'âge dans quasiment toutes les dimensions examinées, traduisant ainsi les effets du développement social qui correspond à des acquisitions " ordinaires " et à une prise de conscience progressive de soi conduisant à un sentiment d'identité plus affirmé. Il en est de même du développement du jugement moral.

La variable *sexe* a un effet marqué dans le *ressenti des difficultés*, surtout pour les *garçons comparativement aux filles* : ils vivent davantage difficilement qu'elles les situations scolaires. Comparativement à l'âge, cette même variable n'a par contre pas d'effet généralisé sur l'estime de soi ni sur le développement du jugement moral, seule l'échelle *familiale* laissant apparaître une estime de soi plus élevée chez les garçons.

L'estime de soi et le *développement du jugement moral* étant mieux assurés avec l'âge, l'hypothèse peut être faite que ces deux dimensions concourent à une meilleure appréhension des situations au fur et à mesure que l'enfant grandit, du fait

de perceptions plus adéquates dont il découle une meilleure compréhension des situations, ce qui lui permet de développer une stratégie de faire face plus adaptée. La différence observée en défaveur des garçons pourrait quant à elle être rapprochée d'un certain nombre de travaux qui ont depuis longtemps souligné leurs capacités d'adaptation moindres. Ainsi, Zazzo montrait déjà (1978) qu'à l'entrée au C.P., les garçons de milieu défavorisé présentaient le plus de difficultés d'adaptation. On ajoutera également que le complexe d'Œdipe les conduit moins que les filles à adopter une attitude active. En effet si pour les deux sexes la mère est le premier objet d'amour, à la phase œdipienne elle continue de l'être pour les garçons qui ne changent ainsi pas d'objet, alors que les filles, du fait de l'œdipe et du changement d'objet qu'il entraîne, sont contraintes de développer une attitude beaucoup plus active qui n'est sans doute pas sans retentissement sur les situations sociales et notamment scolaires, non seulement mieux discriminées mais entraînant des réponses mieux adaptées.

Le *classement de l'établissement en zone d'éducation* (qui s'accompagne de moyens supplémentaires donnés à l'établissement) a des effets localisés essentiellement au niveau de l'estime de soi et du développement de l'autonomie morale. Ce dernier a un niveau moindre en Z.E.P. pour *l'action*, la *justification* et le *niveau global*, alors que dans le vécu des difficultés, la situation *de classe* permet de relever qu'un classement de ce type engendre un vécu plus supportable comparativement à celui des élèves qui n'en relèvent pas. Si différentes hypothèses peuvent être formulées pour rendre compte de cette situation, il nous semble ressortir plus particulièrement celle concernant un niveau d'exigence moindre attendu par les enseignants vis à vis de ces élèves. Il aurait pour fonction de faciliter leur adaptation et de susciter ainsi, par là même, moins de vécu de difficultés. La récurrence de comportements difficiles souvent constatés dans ce type d'établissement conduit à émettre l'hypothèse que s'y développent de nouvelles normes scolaires et plus largement sociales, résultant d'un, abaissement des exigences concernant notamment les résultats. Intégrés par les jeunes comme norme, cette attitude aurait pour conséquence un nouveau seuil de tolérance et une intégration de nouvelles normes de vie scolaire ce qui serait facilité par le niveau d'exigence moral plus faible.

Sans remettre en question les influences parfois fortes d'une seule variable sur les vécus des situations scolaires, il nous semble cependant, comme les résultats le

démontrent, que les difficultés viennent rarement de l'effet d'une seule variable, mais plutôt de situations *d'ensemble* renvoyant à l'idée *d'accumulation de situations vécues comme difficiles*.

Nous partirons pour cela d'un constat.

Contrairement à ce qui avait été postulé, il n'est en effet pas relevé de différences notoires de vécus de situation selon *le type d'espace concerné*, seuls quinze pour cent des sujets présentant des scores significativement différents d'un espace à l'autre. Les situations vécues comme difficiles concernent le plus souvent pour un même sujet *l'ensemble* des espaces scolaires *et non pas uniquement un seul*. Il en est de même pour des situations *facilement* supportées. Ce sont également les mêmes élèves qui cumulent, selon les cas, une estime de soi faible, un développement du jugement moral bas avec des difficultés à supporter les situations rapportées, ou qui, tout au contraire pour les autres, ont une bonne estime de soi, un développement du jugement moral moyen ou supérieur à la moyenne et qui supportent facilement les situations évoquées.

On en déduit que si la classe en particulier semble être le plus souvent objet de difficultés (sans doute dans la mesure où elle en est le plus souvent le point de départ), les situations plus spécifiquement reliées à *l'enclenche scolaire* (classe, cour) ne sont pas appréhendées de manière significativement différente des situations *extrascolaires* (domicile et chemin de l'école).

Mais on en déduit surtout un fonctionnement "en bloc" reposant sur une généralisation ou l'adoption d'une même attitude et d'un même comportement de la part des élèves pour toute situation évoquant la dimension scolaire. En d'autres termes, un vécu difficile en rapport avec la scolarité concerne rarement *un seul* espace, mais quasi toujours *tous* les espaces. De même, un vécu facile ou moyen concerne généralement les quatre espaces scolaires. Il nous faut alors élargir l'explication à des facteurs non exclusivement liés à la situation scolaire. Parmi les "possibles", des variables plus familiales (parentales essentiellement) relatives à des pratiques éducatives par exemple, qui ne proposeraient pas de repères ou de catégorisation des difficultés suffisamment explicites ne permettant pas aux jeunes de discriminer les situations présentant des difficultés pour eux. Ils seraient ainsi placés dans un monde

ou “ tout ” est semblable, sorte d’ “ indifférenciation ” engendrant un effet de “ nivellement ”.

D’autres variables dont les effets peuvent se surajouter aux précédentes rendent sans doute plus insupportables pour ces enfants un certain nombre de situations scolaires. C’est le cas surtout de l’habitat *collectif* dont les effets, qui ne sont pas limités aux seuls âges et sexe, *majorent le niveau de difficulté ressenti, quel que soit l’espace concerné*. Il en est de même de l’absence d’espace personnel au domicile de l’enfant (pour faire ses devoirs et apprendre ses leçons et avoir une intimité nécessaire). Et lorsque ces deux dernières variables sont réunies, chez des garçons en particulier, alors se comprend mieux le fait qu’ils soient plus souvent que les filles en difficulté.

En fonction des seules variables retenues dans cette recherche, la réunion de ces conditions peut être suffisante pour expliquer des vécus de difficulté rencontrés par certains de ces jeunes. Mais il est probable que d’autres facteurs jouent, différemment, d’ordre personnels et éducatifs, d’ordre familial et- ou- extra-familiaux, telles pour ces derniers, les institutions. En particulier l’institution scolaire, cadre général dont il n’est pas possible de faire l’impasse quant aux effets de son fonctionnement sur l’élève.

Il faut alors admettre que les fragilités constatées chez certains ne sont dues ni aux *seules variables* telles que mentionnées dans cette recherche, ni aux *seules familles*, ni au *seul* environnement, ni à la *seule institution scolaire*, car, et ils sont probablement majoritaires, tous les enfants placés dans des conditions tout autant difficiles de vie ne sont pas tous tout autant fragiles face aux situations scolaires. D’autres facteurs jouent probablement. L’un d’entre eux peut être localisé dans le *retentissement* que chacun de ces éléments issus de cette accumulation de vécus de difficultés et de *ces bas niveaux de développement du jugement moral et estime de soi* a sur les autres. *L’explication est donc aussi à rechercher* dans les effets *interactifs* des variables entre elles, dans leur résonance à effet amplificateur. Aux yeux de ces élèves, ce vécu est sans doute justifié par le fait qu’aucune marque de confiance ou la présence d’éléments d’appréciation suffisante des situations ne vient en quelque sorte “ démentir ” leurs points de vue et leurs ressentis . Ces élèves vivent alors les

institutions comme “ blessantes ” notamment pour les plus fragiles d’entre eux comme le démontre Walgrave (1991).

Des explications sont également à rechercher dans les histoires non seulement de chacun des élèves, mais aussi dans celle de leur famille parfois systématiquement confrontée à ces difficultés depuis plusieurs générations comme le rappellent les travaux de Hagan (1989).

S’y ajoute une dimension qui ne relève d’aucune discipline, troublante, mais significative : celle de la politique départementale. *L’accumulation* de difficultés évoquées alliée à une résidence dans un département plutôt que dans un autre, peut alors mener d’autant plus facilement à un vécu formé de “ forces hostiles ” pour reprendre la terminologie de Klein (1962 p.e.), à une vulnérabilité personnelle.

C’est une hypothèse...qui n’est sans doute pas dépourvue de fondements.

Bibliographie

Arbizio-Lesourd, C. (1997), **L’enfant de la période de latence**, Paris, Dunod.

Bergeret-Amselek C. (2005), **De l’âge de raison à l’adolescence**: quelles turbulences à découvrir? Ramonville, Sainte Agnès, ERES.

Blos P. (1967), **Les adolescents**: essai de psychanalyse, Pris, Stock.

Born M. etThys P.(2001), **Délinquance juvénile et famille**, L’Harmattan, Sciences Criminelles.

Bruner J. (1983), **Le développement de l’enfant**. Savoir faire, savoir dire, Paris : P.U.F.

Catheline N. (2002), **Psychopathologie de la scolarité**, Paris, Masson.

Cornalba V. (2002), Presque pubertaire, **Adolescence**, 20, 3, 655-664.

Costa-Lascaux J. in : Fortier J-C (Déc. 2000) séminaire inter-académique **prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire** (Lille, Strasbourg, Amiens). Lesquin.

Coopersmith S. (1975), Building Self Esteem in the class room, developping motivation in youg children, San Francisco, Albion **Publishing Company**, 95-139.

- Debarbieux E. (1999), **La violence en milieu scolaire**.1, Etats des lieux. ESF, Paris.
- Debarbieux E. et Blaya C. (sous la dir.), (1999), **La violence en milieu scolaire**. 2 – Le désordre des choses, Paris, E.S.F. .
- Debarbieux E. et Blaya C (sous la dir. de) (2001), **Violence à l'école et politiques publiques**, Paris,E.S.F.
- Duru-Bellat M. (2004), Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. **Carrefours de l'Education**,16, 182-203.
- Fortin J. (2001), **Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle**, Paris : Hachette Education.
- Freud S. (1905), **Trois essais sur la théorie sexuelle infantile**. Paris : Gallimard
- Gasparini R. (2000), **Ordres et désordres scolaires**. La discipline à l'école primaire, Paris : Grasset.
- Hagan J. (1989), **Structural Criminology New Bruswick**, Rutgers University Press.
- Henrich S. Fortier J-C. (Déc. 2000), in : Séminaire inter-académique **Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire** (Lille)
- Kohlberg L. (1981), **The philosophy of Developmental stages and the idea of justice**. San Francisco: Hayer and Row.
- Klein M. (1962), **La psychanalyse des enfants**, Paris, Gallimard.
- Mahler M. (1980), **Psychose infantile**, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Pain J. et Hellbrunn (1992), **Intégrer la violence**, Paris, Matrices.
- Piaget J. (1932), **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, P.U.F.
- Riard E-H. (1^{ère} trimestre 2011), Imaginaire des enfants à la période de latence, **Carrefours de l'Education, Hors Série 1: Vivre et apprendre ensemble à l'école**, 121-146.

Riard E-H. (2010), Soubassements psychologiques de situations scolaires ordinaires : approche comparative interculturelle chez des préadolescents, in :C. Carpentier et E-H.Riard (édit), **Vivre ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles**, l'Harmattan.

Riard E-H. (2009) (Resp. Scientifique) et al. **Situations difficiles à la période de latence. Eléments de compréhension de leur émergence et de leur développement**: une étude en Picardie. Rapport de recherche. Conseil Régional de Picardie.

Riard E-H et Wallet J-W (2007), Adolescents d'ici et d'ailleurs en question, **Carrefours de l'éducation**, 89-114.

Riard E-H (1998), L'insertion des jeunes issus des quartiers dits difficiles au risque des familles et des rues, in: **y-a-t-il une psychopathologie des banlieues?** (dir. J.J. Rassial), Paris, Eres.

Rotter J.(1966), Generalised expectancies of internal versus external control of reinforcement, **Psychological Monographies**, 80,1.

Sirota A. (2008), **Violence à l'école**. Des violences vécues aux violences agies, Rosny sous Bois Bréal

Vygotski L. (1935,1997), **Pensée et langage**, Paris, La Dispute.

Walgrave L. (1992), **Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale**. Genève, Méridiens Klincksieck (Déviance et Société).

Wallon J. (1946, 1959) Le rôle de l'autre dans la conscience du moi, **Enfance**, 3-4

Zazzo B. (1978), **Un grand passage**: de l'école maternelle à l'école élémentaire, Paris : P.U.F.

Enviado em Abril/2011

Aprovado em Junho/2011