

L'EHEC DE L'APPRENANT EST-IL L'EHEC DE L'APPRENEUR ? ESSAI DE COMPREHENSION A PARTIR DE DONNEES REPRESENTATIONNELLES *

Y. MAACHE

Résumé

Le concept d'attribution causale mis en évidence par Heider en 1958 a opéré une distinction entre aspects internes et externes. Beauvois en 1984 va apporter une contribution fondamentale à la systématisation de la norme d'internalité en traitant dans une même perspective des conduites et des renforcements. La norme d'internalité sera ainsi définie comme "la valorisation sociale des explications des événements psychologiques qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal".

Dans cette perspective nous avons tenté de cerner les explications d'un corpus d'enseignants universitaires algériens concernant un fait pédagogique.

Voulant saisir la dimension des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires algériens, nous nous sommes proposés de présenter à un corpus d'enseignants un modèle stigmatisant le cas d'un étudiant en situation d'échec scolaire.

La technique consiste à demander aux enseignants quelles seraient leurs attitudes et pratiques pédagogiques à l'égard de cet étudiant dans le but d'y remédier après nous avoir fourni, grâce à une première question, indications et informations nécessaires sur l'idée qu'ils se font des causes de cet échec.

Dit autrement, notre souci premier est d'approcher au plus près les constructions du "réel pédagogique" qu'opère le texte de simulation chez ces enseignants.

Le texte illustrant le cas, pour ne pas déroger la règle de lisibilité agréementée d'une certaine technicité, garante de rigueur et de crédibilité, a été testé sur 13 enseignants. Ceci nous a permis d'en améliorer la présentation afin qu'il soit plus vivant et surtout représentatif d'une certaine réalité scolaire. Cette précaution nous a assuré de l'existence dans la réalité d'étudiants présentant le même profil et les mêmes caractéristiques que notre étudiant fictif.

Il est bien évident que pour saisir les pratiques pédagogiques dans toute la teneur de leur complexité, l'observation armée d'une grille pertinente aurait dû être appliquée en ce qu'elle permet de repérer, de façon fiable, leur moindre manifestation et de relever le sens qui s'en dégage.

Alors au risque d'obtenir des distorsions, la technique de la simulation nous fournit, au moins et à un moment donné de leur histoire, ce que les enseignants croient légitime et juste de faire et de nous dévoiler par la même le type, la teneur, la dimension et le profil de leur pratique pédagogique et la manière dont ils la rationalisent.

Cette stratégie ou cette façon de faire nous a permis de confectionner le texte suivant :

*- Article publié dans les cahiers de l'INRE, Des cahiers semestrielle et arbitrée.

"Nadir est un étudiant de première année de psychologie dont les résultats scolaires sont médiocres. Son bac il l'a obtenu au bout de la deuxième tentative grâce à de bonnes notes en histoire géographie et en arabe. En amphi, il semble toujours absent en dépit de sa ponctualité et de son assiduité. Son père qui est employé dans une entreprise communale estime que ses enfants n'ont pas de chance à l'école. Tous ont arrêté très tôt leurs études exception faite pour Nadir qui commence malheureusement à montrer des signes de "faiblesse". La famille de Nadir habite un logement précaire dans un quartier populaire. Sa mère qui est très nerveuse se dispute très souvent avec lui, la plupart du temps sans aucune raison. Les jours passent et les résultats de Nadir ne s'améliorent pas. Selon ses enseignants du secondaire, Nadir ne peut pas progresser car il est peu intelligent et fait preuve de beaucoup de paresse".

1/ Selon vous, à quoi est dû l'échec de Nadir ?

2/ Que feriez-vous pour y remédier ?

Les résultats obtenus peuvent faire l'objet d'une série de constats :

Constat n°1 : Le style général des réponses.

Le corpus analysé se compose de 9311 propositions, représentant 75001 mots, soit une longueur moyenne des propositions de 8,01 mots, ce qui correspond à des propositions simples au plan syntaxique.

Le style général des réponses renvoie à la démonstration d'une déclaration caractérisée par l'emploi dominant de verbes déclaratifs¹; 81,2% des verbes utilisés appartiennent à cette catégorie. Ainsi, on est en face d'enseignants qui ne rendent pas compte ou très peu, de la factualité événementielle du fait "échec" et de ses attributs, évacuant de ce fait toute analyse objective et rationnelle de la dynamique de ses processus. En somme, ils déclarent des causes et les dramatisent par le jeu de modalisateurs d'intensité² qui marquent l'intrusion de l'énonciateur dans l'énoncé. Cette intrusion indique un dire subjectif qu'une certaine logique discursive tente d'objectiver en usant d'arguments et de justificatifs.

En outre, ils construisent un univers "subjectivé" qui se marque en langue par l'emploi d'adjectifs évaluatifs/subjectifs au détriment d'adjectifs objectifs et par l'effacement du "je" au profit du "nous". Ce "nous" mouvant aux contours illisibles met clairement en spectacle le retrait de l'énonciateur (l'individu responsable) de son énoncé et rend parfaitement compte de sa mise à distance par rapport au fait majeur (l'échec scolaire) proposé à la discussion.

¹ Il s'agit de verbes de pensée : **archi lexème** : penser que.

² Il s'agit de formes en **ment**, des termes tels que : très, trop, etc.

Constat n°2 : les causes de l'échec évoquées et leurs spécifications.

Causes institutionnelles :	82
Absence de moyens pédagogiques et didactiques	30
Contenus des programmes obsolètes	20
Nombre pléthorique d'étudiants	20
Absence ou quasi absence d'une véritable alternance Cours/TD ou TP	08
L'examen du baccalauréat n'est pas sélectif	02
Absence de formation pédagogique chez les enseignants	01
Faible maîtrise de la discipline par les enseignants	01
Causes individuelles :	30
Peu intelligent :	10
N'a pas les pré – requis nécessaires	10
Paresseux	05
N'est pas motivé	05
Causes sociales :	20
Exiguïté du logement de Nadir (Nadir n'a pas un coin où travailler)	10
Manque de moyen et/ou des stimulants à la maison	04
Famille nombreuse	03
Pauvreté	03

On peut, à partir de ces données, préciser que la majorité des spécifications relevées attribuent l'échec de Nadir à des facteurs intra scolaires (inhérents à la nature et aux caractéristiques du modèle d'enseignement appliqué dans les universités algériennes) : 82 spécifications sur 132.

La manipulation statistique simple (analyse des correspondances enseignants/types de spécifications) montre que le corpus enseignant en apparence homogène (appartenance à une même corporation) renferme, par delà les indicateurs et les descripteurs classiques, en fait deux sous-groupes totalement différents l'un de l'autre caractérisé néanmoins par une très forte homogénéité intra groupale ; dans la mesure où il apparaît une forte exclusivité entre la nature des spécifications et le groupe qui les évoque. En effet, la focalisation sur un type de cause est telle que ce type de cause devient, à l'exclusion de tous les autres, l'unique et la seule explication pertinente possible.

Correspondance enseignants/types de causes évoquées.

Enseignants évoquant des causes intra scolaires.

23 enseignants pour 82 spécifications

Enseignants évoquant des causes extrascolaires.

17 enseignants pour 50 spécifications

L'analyse des données du premier sous-groupe conduit en fait à identifier les éléments d'une nouvelle subdivision en deux "microgroupes" et leur importance dans le déroulement des scripts qui nous sont donnés à voir à partir de la

désignation, voire la mise en accusation ou non de l'enseignant quant à l'échec de Nadir.

Correspondance enseignants/types de causes évoquées relatives au 1^{er} sous-groupe par rapport au paramètre enseignant responsable de l'échec VS non responsable.

Enseignants mettant en cause l'institution scolaire à l'exclusion de l'enseignant, voire eux-mêmes.

22 enseignants pour 80 spécifications

Enseignants mettant en cause l'enseignant, voire eux-mêmes.

01 enseignant pour 02 spécifications

On peut maintenant préciser davantage les analyses précédentes. A chaque microgroupe correspond un discours, une représentation. Au premier microgroupe correspond une représentation qui s'articule essentiellement autour du référent "institutionnel" avec tous ses équivalents paradigmatiques à l'exception de l'enseignant. Au deuxième, correspond une représentation qui intègre non seulement dans sa structure l'élément exclu ou refoulé par la première ; elle en fait l'élément central, le référent noyau. Le locuteur lui-même, son double, voire ses occurrences, y prennent alors valeur d'uniques responsables dans l'échec de Nadir.

Cette même méthodologie d'approche s'est avérée hautement applicable au niveau du deuxième sous-groupe avec des résultats d'une grande pertinence. En effet sa subdivision en deux microgroupes facilite la lecture du scénario développé et rend compte du processus psychosociologique qui préside à sa réalisation.

Présentation des microgroupes

Microgroupe 1

Enseignants mettant en cause l'institution scolaire à l'exclusion de l'enseignant

22 enseignants pour 80 spécifications

Microgroupe2

Enseignants mettant en cause l'enseignant d'une manière exclusive

01 enseignant pour 02 spécifications

Microgroupe3

Enseignants mettant en cause Nadir lui-même

09 enseignants pour 30 spécifications

Microgroupe 4

Enseignants mettant en cause des facteurs sociaux

06 enseignants pour 20 spécifications

A bien considérer les univers référentiels de ces 04 microgroupes, nous pouvons aisément entrevoir de les intégrer dans deux catégories de représentations distinctes sur la base du critère internalité versus externalité du locuteur relativement aux causes évoquées.

De là, un constat se dégage : la majorité écrasante des enseignants s'auto exclut en incombant l'échec de Nadir à des causes dont la maîtrise lui échappe totalement. Il est à noter que cette majorité se caractérise par une représentation très riche en éléments constitutifs (130 spécifications sur 132). Ceci peut s'expliquer par le fait que, lorsque le locuteur se déculpabilise en rejetant toute implication dans l'apparition du fait en question, il a tendance à devenir plus prolix, moins sûr dans la désignation des responsabilités.

Ainsi, nous pouvons déduire que l'auto inclusion à l'inverse de l'auto exclusion abrège le discours et le rigidifie en désignant d'une manière catégorique les responsabilités et induit une représentation où l'ancrage au niveau du référent noyau est très important.

A partir de ces représentations déterminées à l'issue de l'analyse des réponses des enseignants à la première question, l'hypothèse que nous pouvons d'ores et déjà formuler à l'égard des actions qu'ils préconisent pour faire face à l'échec de Nadir est la suivante : ils proposeront deux grandes catégories d'action qui iront dans le sens de l'implication des uns et la non implication des autres dans les actions proposées.

Constat n°3 : les solutions préconisées et leurs spécifications.

L'amélioration des conditions institutionnelles :	82
Doter les départements (équivalents des UFR) de moyens pédagogiques et didactiques.	30
Revoir les contenus des programmes	20
Etablir un numerus clausus par département	20
Pratiquer une véritable alternance entre Cour, TD et TP	08
Rendre l'examen du baccalauréat plus sélectif	02
Former pédagogiquement les enseignants	01
Concevoir un test de recrutement pour les enseignants	01
Le rejet du " cas " Nadir :	30
Réorienter Nadir vers d'autres filières moins exigeantes	17
L'exclure	07
Il n'y a pas de solutions pour le " cas " Nadir	06
L'amélioration des conditions sociales :	05
Proposer à Nadir une chambre à la cité universitaire dans la mesure du possible	05

De ces données ressortent une logique et une rationalité "implacables " entre représentations des causes de l'échec et actions préconisées pour y remédier surtout pour les catégories relatives à l'institution et à Nadir lui-même (catégories par rapport auxquelles les enseignants s'autorisent, de par

l'ascendance, même illusoire, pédagogique que leur confère la profession, à avoir un pouvoir de décisions). L'égalité parfaite entre le nombre de spécifications (112 VS 112) et la correspondance thème à thème entre causes " probables " et actions " potentielles " ne sont en fait que les indices révélateurs de cette suite logique. Les " causes sociales " échappent à cette rationalité car si les enseignants peuvent " à loisir " les indiquer comme source d'un tel fait, leur éradication ne relève pas de leur compétence, quand bien même que leur amélioration soit possible.

Cette correspondance mise en exergue tantôt s'est avérée hautement significative et par voie de conséquence attribuable à un état d'esprit, à une structure représentationnelle logico déductive très rigide ne permettant aucun écart par rapport au type de schéma cognitif adopté.

Dans ce sens, le microgroupe 1 qui, à la première question a évoqué des spécifications mettant en cause des conditions institutionnelles, s'est prononcé pour leur amélioration à la deuxième.

Le microgroupe 2 qui, à la première a mis en cause l'enseignant, a proposé une amélioration de ses capacités scientifiques et professionnelles à la deuxième.

Le microgroupe 3 qui, à la première, a relevé la responsabilité de Nadir dans son propre échec, n'a pas fait dans le détail à la deuxième. Par des propos qui frisent parfois l'intolérable véhiculé par un discours crû, (et je me maîtrise pour rester dans les limites de l'objectivité édictée par la démarche scientifique) il a suggéré carrément son rejet dans le double sens d'exclusion / d'éjection de l'enseignement et d'escamotage / d'évacuation du domaine de ses préoccupations.

Le microgroupe 3 qui, à la première a rejeté l'échec de Nadir sur le " dos " des causes socio familiales, a tenté, dans une faible proportion, de proposer ce qui paraît au premier abord possible et sensé (se savait-il dans ce domaine totalement démuné ?) : une chambre à la cité universitaire pour lui procurer de l'espace pour travailler confortablement.

Ainsi les enseignants, dans la logique de leurs représentations des causes de l'échec de Nadir, proposent en fait deux types d'actions afin de les neutraliser : le premier type regroupe des actions prônant soit l'amélioration d'un certain nombre de conditions à l'exclusion toutefois de l'enseignant, soit tout simplement le rejet du " cas " Nadir ; le deuxième, en dépit de la grande faiblesse de sa taille, en revanche, regroupe des actions visant l'amélioration des qualités de l'enseignant.

La faible proportion des enseignants qui s'impliquent totalement dans les actions à mener pour remédier à l'échec de Nadir n'est en fait que l'indice le plus probant de l'inadéquation du niveau d'exigence assignée à la profession d'enseignant du supérieur avec le profil de l'enseignant en exercice.

Cette inadéquation, si elle persiste, l'université algérienne sera incapable de prendre en charge ses missions et d'atteindre ses objectifs. Pour ce faire, il faut dans un premier temps la doter d'enseignants scientifiquement " costauds " et

professionnellement armés capables d'assumer leur responsabilité et sachant se remettre en cause à chaque fois qu'il est nécessaire de le faire. En un mot, d'enseignants ayant le courage de dire : *" si parfois ça ne va pas bien dans nos salles de cours, si des étudiants n'arrivent pas à s'accrocher ou décrochent, c'est peut être de notre faute ! "*.

L'hétérogénéité constatée au sein de notre corpus d'enquête ne faciliterait pas la coordination des actions que les enseignants pourraient mener pour remédier à l'échec de Nadir ; chaque microgroupe aurait une stratégie tellement différente de celles des autres qu'aucune tentative de concertation entre eux n'est pour le moment envisageable.

Conclusion

Au terme de notre enquête à travers laquelle nous avons tenté " d'évaluer " les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires algériens nous pouvons dire, sans risque de nous tromper, que leurs pratiques pédagogiques ne font pas référence à la norme de la responsabilité individuelle mais à celle qui rejetterait de façon systématique la responsabilité sur les autres.

En faisant " endosser " l'échec de Nadir à des facteurs qui lui échappent totalement ou à Nadir lui-même, l'enseignant universitaire algérien fait preuve, d'une certaine manière, d'un comportement pédagogique " irresponsable ". En ne se considérant pas comme partie prenante de la factualité événementielle, en se donnant la place et le rôle de celui qui a pour seule mission d'entériner l'existence d'un fait, il n'hésitera pas à estimer que ce qui survient à Nadir n'est que la conséquence logique de ce qu'il est et de ce qu'il vaut. En un mot, à naturaliser l'échec.

Indication bibliographique

- Heider F., Social perception and phenomenal causality, psychological Review, (51), 1944.
- Heider F., The psychology of interpersonal relations, New York, Wiley, 1958.
- Luminet O., La norme d'internalité dans la consultation en recrutement. Variations et clairvoyance dans l'emploi des critères attributifs, Revue internationale de psychologie sociale, (1), 1996.
- Maache Y., Instituteurs algériens : réalités et discours, thèse de doctorat, université Paris8, France, 1997.
- Maache Y., La représentation de l'échec scolaire chez les instituteurs algériens, communication présentée lors du séminaire national de formation des instituteurs, ITE Meriem Bouatoura, Constantine, 1998.
- Maache Y., Mise en mots des maux de l'école algérienne, Revue de l'université de Constantine, 1999.

- Maache Y. et All., L'école fondamentale et polytechnique : une pratique à la démocratie et à la citoyenneté ? Revue sauvegarde de l'enfance, Paris, 2001
- Maitre J., Sociologie de l'idéologie et entretien non directif, Revue française de sociologie, XVI, 1975.
- Plaisance E., L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Paris, CNRS, 1985.