

Faculté des sciences de l'éducation

Dans quelle mesure les déterminants des attitudes et des dispositions des enseignants à l'égard de l'autodétermination des élèves issus de milieux socio-économiques précaires reflètent-ils l'incorporation de normes institutionnelles et de schèmes sociaux socialement construits ?

Auteures : LAMBRECHT Laetitia - 69362300
MARRAS Jessica - 95091100
Promoteur : COLLARD-BOVY Olivier
Lecteur : DEVLEESCHOUWER Charlie
Année académique 2025-2026
Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée

Remerciements

Nous adressons tout d'abord nos sincères remerciements à notre promoteur, Monsieur Collard Bovy, pour son accompagnement, ses conseils avisés et la confiance qu'il nous a accordée tout au long de cette recherche. Son regard critique et ses encouragements ont été précieux dans la construction et la réalisation de ce mémoire.

Nous souhaitons également remercier chaleureusement les enseignants qui ont accepté de contribuer, de manière anonyme, à notre recherche. Leur participation et le partage de leurs expériences ont constitué une richesse essentielle pour la réalisation de ce travail.

De manière plus générale, nous adressons nos sincères remerciements à nos familles, nos amis et nos collègues pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de ce parcours. Leur présence bienveillante nous a permis d'avancer avec confiance dans la réalisation de ce mémoire. Un merci particulier à Gwen pour son accompagnement, ses conseils et ses encouragements, ainsi qu'à Odile pour son aide précieuse en fin de parcours.

Enfin, nous souhaitons nous remercier mutuellement pour cette collaboration. Ce mémoire marque l'aboutissement de trois années riches en apprentissages, en défis et en réussites. Grâce à notre entraide, notre écoute et notre complémentarité, nous avons pu mener ce travail à bien. Cette expérience humaine et académique restera une étape marquante de notre parcours.

Laetitia tient à adresser une pensée spéciale à son compagnon, qui a fait preuve d'une patience et d'un soutien constants face aux nombreuses heures de travail, aux périodes de doute et au stress qui ont accompagné ce cursus et la réalisation de ce mémoire. Elle adresse également ses plus tendres remerciements à ses enfants, qui ont accepté de partager leur maman avec son ordinateur tout au long de ce projet. Leur soutien, leur patience et leur compréhension ont été précieux et ont largement contribué à l'aboutissement de ce travail.

Jessica souhaite remercier tout particulièrement son mari pour sa patience, son soutien indéfectible et son amour, qui lui ont permis de garder le cap tout au long de ce parcours et d'achever ce mémoire. Cette réussite est aussi la sienne. Elle remercie également ses garçons pour leur patience et leur compréhension durant cette aventure, qui lui a rappelé combien leur « carré magique » constitue sa plus grande force.

Table des matières

Introduction.....	6
Partie 1 : cadre théorique	9
Chapitre 1 : comprendre ce que sont les croyances des enseignants.....	9
1.1 Clarification conceptuelle et typologie des croyances.....	9
1.1.1 Les différentes typologies de croyances	9
1.1.2. Analyse plus approfondie des croyances	11
1.2 Recherches sur l'effet enseignant et les attentes.....	13
1.3. Le Libéralisme au cœur des conceptions.....	15
1.4 Regard critique : la socialisation des croyances	17
1.4.1. Habitus et cadre constructuraliste	17
1.4.2 Stabilisation et ancrage des représentations sociales.....	18
1.4.3 L'autonomie comme norme d'internalité	21
Chapitre 2 : attribution causale et autodétermination	22
2.1 Théorie de l'attribution et jugement scolaire	22
2.1.1 Les fondements de la théorie de l'attribution.....	22
2.1.2 Attributions et jugements enseignants	26
2.2 L'autodétermination et la motivation scolaire	28
2.2.1 L'autodétermination : fondements et concepts.....	28
2.2.2 Les applications de la TAD en contexte scolaire.....	30
2.2.3 L'autodétermination et les inégalités scolaires	31
2.3 Une lecture sociocritique des théories psychologiques	33
2.3.1 Attributions causales socialement construites	34
2.3.2 Relecture de la théorie de l'autodétermination.....	36
Chapitre 3 : socio-constructivisme et milieu précaire	39
3.1. Définition du milieu précaire et recueil des besoins.....	39
3.2 L'autonomie et contraintes structurelles.....	41
3.3 Référentiels de la FWB et lecture sociologique	42
Partie 2 : démarche empirique	45
Chapitre 1 : problématique et objectifs.....	45
1.1 Problématique de recherche.....	45
1.2 Objectif de recherche et question centrale.....	46
Chapitre 2 : méthodologie de recherche	48
2.1 Posture constructiviste-structuraliste	48

2.2 Constitution et justification de l'échantillon.....	48
2.2.1 Population cible et unité d'analyse	48
2.2.2 Le milieu social comme cadre fixe (ISE 1 à 5)	49
2.2.3 Critères de sélection des répondants.....	50
2.2.4 Diversification des profils.....	51
2.2.5 Taille de l'échantillon et mode de recrutement	51
2.3 Outil de recueil	52
2.4 Traitement et analyse des données	53
2.4.1 Préparation des données	53
2.4.2 Codage thématique des réponses aux vignettes.....	54
2.4.3 Élaboration du codebook	55
2.4.4 Codage et quantification	56
2.4.5 Croisement avec les profils des répondants.....	57
2.4.6 Stratégies d'analyses statistiques.....	58
2.5 Critères de qualité et de scientificité.....	59
2.5.1 Confirmabilité et auditabilité.....	59
2.5.2 Crédibilité et triangulation.....	59
2.5.3 Fiabilité et rigueur procédurale.....	60
Partie 3 : Analyse des données, présentation des résultats et discussion.....	61
Chapitre 1 : profil des répondants et panorama descriptif des postures	61
1.1. Caractéristiques de l'échantillon de recherche.....	61
1.1.1 Un corps enseignant féminin et expérimenté.....	63
1.1.2 Mobilité contextuelle et réflexivité.....	63
1.1.3 Hétérogénéité du capital culturel hérité.....	63
1.2 Panorama global des échelles de Likert (Le « Dire »).....	64
1.2.1 Adhésion aux missions sociales de l'école	64
1.2.2 Vision de l'autonomie et besoin de guidage	64
1.2.3 Influences perçues et facteurs.....	65
1.2.4 Rapport aux référentiels.....	65
1.3 Panorama des schèmes de perception mobilisés	66
1.3.1 Les schèmes de perception dominants.....	68
1.3.2 La tension entre l'élève agent et l'élève acteur	69
1.4 Bilan et mise en tension des résultats.....	69
Chapitre 2 : analyse verticale et thématique des situations cliniques.....	70
2.1. Vignette 1 : précarité et autonomie	70

2.2 Vignette2 : responsabilité individuelle	73
2.3 Vignette 3 : prescription institutionnelle	75
Chapitre 3 : Analyse inférentielle	77
3.1 Capital scolaire et logiques d'attribution	78
3.1.1 Schèmes de perception en situation (Le « Faire »).....	78
3.1.2 Analyse des croyances déclarées (Le « Dire »)	79
3.1.3 Synthèse : le jugement selon le capital scolaire.....	79
3.2. Expérience professionnelle et habitus	80
3.2.1 Analyse des croyances déclarées (Le « Dire »)	80
3.2.2 Synthèse : habitus indépendant de l'expérience.....	81
3.3 Impact de l'origine sociale sur la perception de l'élève	81
3.3.1 Schèmes de perception en situation.....	81
3.3.2 Synthèse : l'origine sociale et l'habitus	82
3.4. Mobilité contextuelle et niveau d'enseignement.....	83
3.4.1 Mobilité et distance critique (Le « Faire »)	83
3.4.2 Niveau d'enseignement et attributions externes (Le « Dire »)	84
3.4.3 Synthèse : la mobilité et réflexivité sur l'habitus	84
Chapitre 4 : Triangulation, discussion et conclusion.....	84
4.1. Analyse des écarts entre adhésion théorique et schèmes incorporés.....	85
4.1.1. Le paradoxe de l'autonomie :	85
4.1.2. Le décalage entre les normes institutionnelles et le terrain	86
4.2. Émergence de trois profils types en milieu précaire :.....	86
4.2.1. Le profil compensateur-structurant.....	87
4.2.2. Le profil mixte-contextuel	88
4.2.3. Le profil internalisant-exigeant.....	88
4.3 Discussion : la tension entre le « Dire » et le « Faire »	89
4.3.1 La norme d'internalité et jugement libéral	89
4.3.2 Le paradoxe de la souveraineté symbolique	91
4.4 Conclusion	93
Chapitre 5 : portées, limites et perspectives pour la formation.	96
5.1 Limites de l'échantillon et du recueil des données.....	96
5.2 Limites méthodologiques.....	97
5.3 Limites liées au traitement des données	97
5.4 Limites contextuelles.....	98
5.3.5 Portées théoriques et perspectives	98

Références bibliographiques.....	100
Annexes	108
Annexe 1 – Tableau de concordance	108
Annexe 2 – Questionnaire	110
Annexe 3 – Codebook	119
Annexe 4 : Tableaux de fréquences bruts des différents profils générés par SPSS	122
Annexe 5 : Scores d'adhésion aux affirmations - Détails par item	125
Annexe 6 : Le Chi ² - Diplôme de l'enseignant/Attribution interne.....	132
Annexe 7 : L'Anova - Diplôme de la mère/Autonomie.....	133
Annexe 8 : L'Anova - Ancienneté totale/Les référentiels sont adaptés à la réalité du terrain	134
Annexe 9 : Le Chi ² - Diplôme de la mère/Autonomie	135
Annexe 10 : Le Chi ² - Mobilité contextuelle/Distance critique (prescriptions institutionnelles)	136
Annexe 11 : L'Anova – Type d'établissement / Difficultés de l'élève en lien avec le milieu précaire	137

Introduction

Au sein des systèmes éducatifs contemporains, la lutte contre les inégalités sociales constitue un défi majeur. Les orientations actuelles du système éducatif belge, au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, tentent d'y répondre notamment en accordant une place croissante au développement de compétences dites transversales. Dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, l'accent est mis sur l'autonomie, la capacité d'initiative, la responsabilisation et la motivation des élèves. Ceux-ci sont envisagés comme des sujets capables de s'engager activement dans leurs apprentissages, de réguler leurs efforts et de développer un regard critique sur le monde (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). L'autonomie devient ainsi une compétence attendue, explicitement formulée dans les prescriptions institutionnelles. Cette idée suppose qu'ils disposent des ressources nécessaires pour y répondre.

En effet, prendre une telle direction sous-entend que l'élève, quelle que soit son origine sociale et son environnement est conscient de l'ensemble de ses actes et n'est pas soumis à des structures sociales incorporées. Cependant, loin d'être neutre, le milieu scolaire et son fonctionnement sont en constante interaction avec les caractéristiques sociales, économiques et culturelles des élèves. Le système éducatif tend à reconduire les dispositions sociales héritées, provoquant la reproduction des inégalités. Ce diagnostic s'observe dans différents rapports : le statut socio-économique des élèves demeure un facteur déterminant de leur réussite scolaire et de leur bien-être général (OCDE, 2018). Selon les enquêtes internationales, menées dans le cadre du programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves, étude mondiale menée par l'OCDE), la Belgique figure d'ailleurs parmi les pays où l'impact du statut socio-économique sur les performances scolaires est fortement marqué.

Cette situation fait émerger un paradoxe : les politiques éducatives promeuvent une figure de l'élève autonome et responsable alors que les recherches en sociologie de l'éducation montrent que les parcours scolaires demeurent structurés par des inégalités sociales persistantes. L'élève est ainsi simultanément pensé comme sujet libre et comme produit de conditions sociales différenciées.

Partant de ces constats, ce mémoire se propose d'étudier le point de vue des enseignants sur l'autodétermination des élèves issus de milieux socio-économiquement précaires. Son objectif principal est d'essayer de comprendre dans quelle mesure ces représentations sont façonnées par des normes institutionnelles, des cadres idéologiques et des schèmes sociaux incorporés au cours de la socialisation professionnelle. Dès lors, ce travail s'axera autour de la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure les déterminants des attitudes et des dispositions des enseignants à l'égard de l'autodétermination des élèves issus de milieux socio-économiques précaires reflètent-ils l'incorporation de normes institutionnelles et de schèmes sociaux socialement construits ?

Afin d'éclairer cette problématique, le cadre théorique s'organise selon une progression allant des représentations enseignantes vers les mécanismes psychologiques qui orientent les pratiques, puis vers leur mise en perspective sociologique.

Le premier chapitre vise la clarification des concepts de croyances et de représentations professionnelles, en explorant leurs déterminants sociaux et institutionnels. Il met en lumière la manière dont la norme d'internalité (Dubois, 1994) s'inscrit dans un cadre idéologique libéral, valorisant l'autonomie et la responsabilité individuelle au sein de l'institution scolaire.

Le deuxième chapitre approfondit les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'interaction pédagogique à travers la théorie de l'attribution causale. Ce cadre permet de comprendre comment les enseignants expliquent les réussites et les difficultés de leurs élèves en fonction de critères de stabilité et de

contrôlabilité. Une mise en lien avec la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) sera établie afin d'analyser leur impact sur le soutien à l'autonomie et la motivation des élèves.

Enfin, le troisième chapitre mobilise le constructivisme structuraliste de Bourdieu (1980) pour replacer ces processus psychologiques dans les structures sociales qui les façonnent. Ce prisme sociologique permet de confronter l'injonction institutionnelle à l'autonomie (Pacte d'Excellence) aux réalités objectives du milieu précaire (ISE 1 à 5), révélant la tension entre la figure de l'élève « acteur » souverain et celle de l'élève « agent » socialement contraint.

La démarche empirique, présentée dans la troisième partie, adopte une méthodologie mixte. À travers un questionnaire adressé exclusivement à des enseignants exerçant en milieu précarisé, ce dispositif articule des échelles de Likert pour recueillir le discours conscient (le « dire ») et des vignettes cliniques pour accéder aux schèmes de perception incorporés (le « faire »). Cette méthode permet d'explorer les logiques de pensée des praticiens face à la question de l'autodétermination en situation de vulnérabilité.

Enfin, la dernière partie est consacrée à l'analyse des données et à la discussion des résultats. Elle visera à mettre en évidence la dualité entre l'adhésion théorique aux missions sociales de l'école et la résurgence de la norme d'internalité lors de l'urgence pédagogique. En identifiant des profils types d'enseignants, cette analyse cherchera à démontrer comment le capital scolaire et l'origine sociale modulent les variations internes à l'habitus professionnel, transformant parfois l'autonomie en un instrument de reproduction des hiérarchies scolaires.

Partie 1 : cadre théorique

Chapitre 1 : comprendre ce que sont les croyances des enseignants

Les pratiques des enseignants ne reposent pas uniquement sur des prescriptions pédagogiques ou institutionnelles. Elles sont également guidées par les représentations qu'ils construisent à propos de leurs élèves, de leurs capacités et des causes qu'ils attribuent à leurs réussites ou à leurs difficultés. Comprendre ces jugements constitue une étape essentielle avant d'analyser les mécanismes motivationnels décrits par la théorie de l'autodétermination. Ce premier chapitre vise ainsi à clarifier les notions de croyances et de représentations, qui constituent le socle des processus attributionnels et des pratiques pédagogiques étudiés dans la suite de ce travail.

1.1 Clarification conceptuelle et typologie des croyances

Avant d'aborder la nature des représentations, il est essentiel de distinguer plusieurs concepts fréquemment confondus : croyances, représentations, attitudes et dispositions. Ces concepts sont parfois employés de manière interchangeable dans la littérature, mais chacun permet d'éclairer un niveau particulier de la pensée et de l'action des enseignants.

1.1.1 Les différentes typologies de croyances

Selon Schwitzgebel, les *croyances* renvoient à l'adhésion d'un individu à une idée qu'il considère comme vraie ou valide, même en l'absence de preuve objective (cité dans Connors & Halligan, 2015). Dans le cas qui nous occupe, les croyances traduisent ce que les enseignants tiennent pour vrai au sujet de leurs élèves, de leur capacité à apprendre ou à se responsabiliser.

Les représentations :

Jodelet (2015), les définit comme des formes de savoir pratique, socialement élaborées et partagées, qui prennent sens dans les mondes de vie (les contextes concrets d'existence), ayant pour fonction de rendre le monde compréhensible

et de guider les interactions. Dans le cadre de notre recherche, elles se construisent à l'interface entre l'individuel et le collectif, traduisant des normes partagées au sein de l'institution scolaire.

Toutefois, une distinction épistémologique majeure doit être opérée conformément aux remarques de Clément (2010) : les représentations relèvent, par nature, d'un acte conscient. Dans le contexte de notre sujet, elles constituent les justifications que les enseignants donnent à leurs actions, elles n'orientent pas nécessairement les pratiques de manière mécanique. Pour expliquer ce qui prédit réellement les pratiques, il convient de mobiliser le concept d'attitudes, définies comme des prédicteurs de comportement pouvant être inconscients (Fishbein & Ajzen, 1975, cité dans Chen & Slade, 2025).

Au sein d'une culture professionnelle, elles traduisent des discours dominants ou des normes partagées. Dans le contexte éducatif, Gallina (2006) souligne que ces représentations ne sont jamais neutres et s'enracinent dans un triple ancrage : les normes professionnelles, les croyances sociales et les expériences individuelles de l'enseignant. Leur fonction est double : structurer la compréhension du monde et orienter les échanges sociaux.

Les attitudes :

Elles correspondent à l'évaluation favorable ou défavorable que l'individu porte sur un comportement et cette évaluation structure ses intentions et ses actions (Fishbein & Ajzen, 1975, cité dans Chen & Slade, 2025). Elles constituent une forme plus consciente et plus accessible de positionnement que les croyances ou dispositions, et traduisent la manière dont un enseignant juge certaines pratiques pédagogiques (ex. : « laisser l'élève choisir », « responsabiliser les élèves », etc.).

Les dispositions :

Au sens de Bourdieu, correspondent à des structures incorporées au cours de la socialisation, qui orientent durablement les façons de percevoir, de penser, de sentir et d'agir (Bourdieu, 1980). Elles forment l'habitus, c'est-à-dire des

manières d'être qui, souvent de manière inconsciente, conditionnent les attentes des enseignants à l'égard des élèves. Ces dispositions constituent la base invisible, mais puissante des croyances. Elles sont considérées comme les représentations les plus enracinées et influencent, sans que la personne en ait conscience, ses attentes, sa tolérance et les postures pédagogiques choisies.

1.1.2. Analyse plus approfondie des croyances

Pour dépasser ces définitions générales et répondre à notre question de recherche sur les déterminants, l'approche de Clément (2010) s'avère particulièrement éclairante. Elle permet de classer les « représentations tenues pour vraies » selon leur niveau de construction et de diffusion, dépassant ainsi l'opposition historique entre l'intentionnalisme (choix conscient de l'acteur) et le dispositionnalisme (habitudes inconscientes de l'agent).

D'après Clément (2010), le concept de croyance appartient à ces notions dont la définition précise demeure complexe. Il en propose une classification intuitive qui revêt deux dimensions :

- Elle désigne des états psychologiques, c'est-à-dire des représentations mentales internes considérées comme vraies par l'organisme et utilisées pour effectuer des actions.
- Elle renvoie à une dimension interprétative, soit des représentations externes attribuées à des individus ou des groupes sociaux.

En adoptant cette vision en plusieurs niveaux, l'étude de ces phénomènes nécessite une approche cognitive, qui les relie aux mécanismes mentaux à l'origine de leur formation. Cette démarche permet de distinguer les différentes formes que peut prendre la croyance collective.

Quatre types de croyances collectives permettent de structurer l'analyse :

- Les *schèmes sociaux* ou *dispositions* (le niveau de l'habitus) : ils appartiennent à l'inconscient et sont acquis lors de la socialisation. Ce sont les représentations les plus enracinées qui orientent la perception sans raisonnement conscient. Ils correspondent aux dispositions de

Bourdieu définies plus haut (ex : s'attendre inconsciemment à ce qu'un élève issu d'un milieu précaire soit moins autonome).

- Les *croyances semi-propositionnelles* (le niveau du sens commun) : elles sont transmises par des sources institutionnelles (même abstraites) ou des personnes de confiance. Au sein de l'école, elles circulent comme des évidences sans être totalement justifiées ou comprises (ex : « si on félicite trop un élève, il va prendre la grosse tête »). Elles illustrent la dimension de savoir (socialement partagé) de Jodelet.
- Les *croyances délibératives* (le niveau collectif) : elles sont coconstruites lors de discussions et de confrontations d'idées (ex : lors de réunions pédagogiques ou de conseils de classe). Elles montrent que les croyances ne sont pas seulement héritées, mais aussi débattues dans le dialogue professionnel.
- Les *croyances endossées* (le niveau institutionnel) : liées au statut professionnel. Elles représentent des « acceptations » par conformité au rôle plutôt que des convictions personnelles. Dans ce cas, on peut adhérer à une décision ou une position en tant que membre du groupe, tout en la trouvant injuste personnellement. Elles révèlent la tension entre les normes institutionnelles et les réalités du terrain (ex : l'injonction à l'autodétermination dans les nouveaux référentiels de la FWB).

Cette typologie s'appuie sur un héritage théorique plus large qui légitime la diffusion et la persistance de telles croyances au sein du corps enseignant. Comme le souligne Isambert (1961), les représentations sociales jouent un rôle moteur dans la diffusion des croyances collectives, ce qui explique comment des visions communes peuvent être endossées ou délibérées au sein d'une équipe pédagogique. De son côté, Sperber (1997) démontre que des idées peuvent se propager largement dans une population même si elles ne sont pas comprises de la même manière par tous. Cette propagation explique la force des croyances semi-propositionnelles qui circulent comme des évidences au sein des écoles. Boudon apporte une nuance : il rappelle que l'adhésion à des croyances collectives, même si elles paraissent irrationnelles

de l'extérieur, peut découler d'un jugement personnel et d'un raisonnement logique pour l'enseignant (Boudon, cité dans Isambert 1992).

En somme, ces différentes notions permettent de comprendre que les croyances des enseignants ne se limitent pas à de simples opinions abstraites, mais découlent d'un mélange complexe entre des habitudes acquises au fil de la socialisation, des représentations partagées au sein du métier et des attitudes propres à chacun. Cette structuration multidimensionnelle (inconsciente, transmise, interactive ou statutaire), telle que proposée par Clément (2010), constituera la base de la grille d'analyse.

Ces différentes strates de croyances, allant des schèmes incorporés de l'habitus aux croyances endossées par conformité institutionnelle, ne demeurent pas de simples abstractions mentales ; elles constituent le socle à partir duquel se forment les jugements professionnels quotidiens. En effet, les schèmes sociaux et les dispositions de l'enseignant agissent comme des filtres qui orientent la perception des capacités de l'élève, transformant ainsi des structures sociales intériorisées en attentes concrètes. Ce passage de la structure mentale à l'action pédagogique se manifeste à travers le phénomène des attentes, dont les répercussions sur le cheminement de l'élève soulignent l'impact réel de ces représentations dans la production et le maintien des dynamiques de réussite ou d'échec, particulièrement au sein des contextes scolaires marqués par la précarité.

1.2 Recherches sur l'effet enseignant et les attentes

Les recherches montrent que des attentes élevées de la part des enseignants stimulent la motivation et la réussite des élèves, tandis que des attentes faibles entraînent souvent de moins bons résultats, car les élèves ne cherchent pas à dépasser le niveau qu'on attend d'eux (OCDE, 2010). Ce phénomène d'influence des attentes, désigné sous le nom d'effet Pygmalion, confirme que ce que l'on attend d'un élève a un impact direct sur son comportement et sa performance (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Ce processus crée des prophéties autoréalisatrices : les indices émotionnels et comportementaux envoyés par les enseignants, découlant de leurs attributions causales (Weiner, 1985), finissent par façonner l'aptitude réelle de l'élève, engendrant des cercles vicieux d'attribution et de performance, néfastes pour les élèves en difficulté.

Dans les contextes scolaires défavorisés, à faible ISE (Indice Socio-Économique), les analyses sociologiques soulignent que la production des inégalités est étroitement liée au poids du contexte social et de la ségrégation. Les inégalités, souvent invisibles, concernant les acquis réels et les exigences implicites sont entretenues par des pratiques d'évaluation et d'orientation qui sont moins sélectives. Les attentes des enseignants, façonnées par ces déterminants sociocognitifs, orientent ainsi les choix pédagogiques d'une manière qui peut restreindre le pouvoir d'agir des élèves et limiter leur autodétermination (Rochex, 2013).

Ces inégalités structurelles et ces attentes différenciées ne sont pas sans conséquences sur le plan pédagogique (Wang & Hall, 2018). Elles se traduisent par un style interpersonnel venant de l'enseignant, dont la qualité influence directement le bien-être et la motivation des élèves. Un style interpersonnel favorable à l'autonomie est associé à une meilleure performance, un engagement accru et une motivation intrinsèque, tandis qu'un style contrôlant (pression, menace, surveillance excessive) induit un locus de causalité externe et freine le développement d'une motivation autonome.

Sous l'effet des pressions contextuelles typiques des milieux à faible ISE (manque de temps, faible engagement des élèves), l'enseignant peut recourir à des pratiques plus contrôlantes, ce qui limite directement l'autonomie de l'élève. Cette situation accroît le risque d'échec, comme le souligne l'OCDE (2018), qui observe que les élèves issus de l'immigration - souvent surreprésentés dans ces milieux - présentent un risque accru de faibles compétences scolaires, d'un sentiment d'appartenance réduit et d'une anxiété élevée face au travail scolaire.

Jadoulle (2020) souligne, à travers son étude exploratoire sur les pratiques d'enseignement, que les représentations des enseignants ne coïncident pas toujours avec leurs pratiques observées. Ce décalage s'explique notamment par la pression des contraintes de travail, le manque de temps, le programme et les perceptions des élèves, qui obligent l'enseignant à ajuster son action. Ce mécanisme peut être théorisé par le système périphérique des représentations sociales (Abric, 2003), qui permet d'adapter les pratiques aux réalités contextuelles sans modifier le noyau central de la représentation.

Dans les milieux à faible ISE, ces contraintes structurelles (comme l'hétérogénéité des niveaux ou les attentes comportementales fortes) favorisent l'adoption de pratiques plus contrôlantes ou plus directrices, malgré une potentielle valorisation théorique de l'autonomie.

1.3. Le Libéralisme au cœur des conceptions

Si les recherches sur l'effet enseignant démontrent l'impact déterminant des attentes sur la trajectoire des élèves, elles invitent également à s'interroger sur la genèse de ces jugements. Les attentes et les prophéties autoréalisatrices ne sont pas des phénomènes neutres ou purement psychologiques ; elles sont installées dans un cadre idéologique qui définit les critères de réussite et les comportements valorisés au sein de l'institution. Pour comprendre pourquoi certaines représentations, comme celles liées à l'autonomie et à la responsabilité, forment les bases pédagogiques des pratiques enseignantes, il convient d'analyser la valeur qui domine et structurant aujourd'hui les référentiels éducatifs de la Fédération Wallonie-Bruxelles : le libéralisme.

La valorisation de l'autonomie et de la responsabilité individuelle n'est pas neutre : elle est issue d'un choix porteur de valeurs et d'une certaine vision du monde. Comme l'expliquent Dardot et Laval (2010), cette valorisation s'inscrit dans une logique néolibérale. Au sein de celle-ci, la compétition en est une norme globale. L'individu est pensé comme un « individu-entreprise », responsable de gérer ses compétences et sa performance. L'école ne

contraint plus directement, mais encourage chacun à se gouverner lui-même pour répondre aux attentes du système.

Ce fonctionnement s'appuie sur ce que Dubois (1994) appelle la norme d'internalité. Contrairement à une approche strictement cognitive, elle désigne une valorisation socialement apprise des explications qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal des événements. Les individus qui expliquent les événements par des causes internes (effort, volonté) sont socialement mieux évalués que ceux qui mobilisent des causes externes. Notre culture valorise cette norme comme une sorte de « label de qualité » que chaque individu se doit d'obtenir pour être mieux perçu. Cela conduit souvent à une « erreur fondamentale » de jugement : les enseignants ont tendance à surestimer la volonté personnelle et à négliger la causalité impersonnelle ou les pressions environnementales (Dubois, 1994).

Pour les jeunes issus de milieux précaires, cette injonction à l'autonomie crée une illusion de contrôle. On les amène à penser qu'ils sont responsables de leurs choix, alors que leurs façons de penser et d'agir demeurent fortement influencées par leur environnement social. Cette vision tend à masquer les inégalités réelles et transforme des obstacles structurels en fautes personnelles. Ceci renforçant une responsabilisation excessive qui conduit à faire porter aux élèves les plus vulnérables la charge de difficultés systémiques qu'ils ne contrôlent pas (Dardot & Laval, 2010 ; Dubois, 1994).

L'injonction à l'autonomie et la valorisation de la norme d'internalité composent le socle d'une vision néolibérale de l'élève où il est conçu comme un individu complètement responsable de son parcours. Pour comprendre comment ces valeurs s'imposent comme des évidences dans le regard enseignant, il est indispensable de dépasser les discours institutionnels et les explications centrées sur l'individu. Cela suppose d'examiner les processus de socialisation par lesquels ces croyances se construisent et s'incorporent. Le constructivisme structuraliste de Bourdieu, comme présenté par Servais (2012), offre ce cadre d'analyse. Il montre que les comportements et les

représentations individuelles ne peuvent être dissociés des structures sociales qui les façonnent. Il permet ainsi de replacer les croyances enseignantes dans leur ancrage social et institutionnel.

1.4 Regard critique : la socialisation des croyances

1.4.1. Habitus et cadre constructuraliste

En refusant de considérer les comportements et les jugements comme le seul produit de choix individuels ou de dispositions psychologiques, cette approche met en lumière la tension entre les structures sociales qui orientent les conduites et la capacité des individus à agir de manière intentionnelle.

Cette posture repose sur l'idée fondamentale que les représentations subjectives des acteurs ne peuvent être comprises isolément des structures objectives dans lesquelles elles prennent forme, qu'il s'agisse des processus de socialisation, des conditions institutionnelles ou de l'environnement social. Selon Servais (2012), l'habitus — ou histoire incorporée — se développe à partir des structures sociales déjà en place qui organisent les positions et les relations entre les groupes, constituant ainsi l'histoire objectivée. Les dispositions des individus sont donc étroitement liées au contexte social dans lequel elles se forment.

Dans le prolongement de cette approche, Bourdieu propose une distinction entre agent ; pris dans un contexte, orienté par des habitus et agissant sans pleine conscience réflexive et l'acteur ; porteur de signification, de raisons et de discours sur ses pratiques (Servais, 2012). Cette distinction met en évidence que les manières d'interpréter le monde social ne relèvent pas uniquement de choix conscients ou d'opinions personnelles, mais s'appuient également sur des schèmes de pensée produits par les processus de socialisation (Jodelet, 2015 ; Servais, 2012).

Dans la continuité de Durkheim, qui montre que les manières de penser se forment par un mouvement allant de l'extérieur vers l'intérieur, cette approche

refuse de considérer la subjectivité comme une « boîte noire » inaccessible (Durkheim, 1900).

Dans le constructivisme structuraliste de Bourdieu, les représentations reflètent l'habitus : elles montrent comment les croyances des enseignants sont profondément façonnées par les structures sociales et les processus de socialisation (Bourdieu, 1980 ; Servais, 2012).

1.4.2 Stabilisation et ancrage des représentations sociales

Si l'habitus explique l'incorporation des structures, Thibaud (1997) souligne que ces valeurs s'inscrivent dans une tension propre au « malaise de la modernité ». Il oppose la liberté autodéterminée, où le choix se justifie par le seul fait de choisir — vision souvent portée par l'institution —, à l'authenticité, qui exige un choix fondé sur des principes et des enjeux réels. Selon l'auteur, ces convictions ne résultent pas d'une démarche individuelle isolée : elles se forgent et se négocient continuellement au travers des interactions avec les « autres qui comptent ».

Cette dimension relationnelle ouvre la voie à l'analyse proposée par Howarth (2006), qui montre comment les représentations se stabilisent collectivement à travers les modes réifié et consensuel — des processus par lesquels elles deviennent soit des évidences partagées, soit des objets de négociation au sein du groupe professionnel. Elle adopte une approche critique en montrant comment les représentations sociales liées aux attitudes ont influencé les théories de l'attitude. Elle identifie deux façons dont ces représentations agissent et donnent du poids aux croyances collectives : le mode réifié, qui fige les idées comme des vérités établies, et le mode consensuel, qui repose sur le partage et la négociation au sein du groupe.

Selon Howarth, le *mode réifié* correspond au monde de la science, celui des affirmations de vérité objective et de certitude (Howarth, 2006). Dans ce mode, les représentations sont considérées comme des connaissances établies,

stables et rarement remises en question. Elles circulent comme des vérités allant de soi. L'attitude y est perçue comme une caractéristique propre à l'individu, dont celui-ci est, dans une certaine mesure, tenu pour responsable. Le mode réifié permet ainsi de comprendre la force des représentations les plus profondément ancrées, qui s'imposent de manière implicite, sans être questionnées ni justifiées. Il peut être rattaché aux schèmes sociaux qui sont les représentations les plus enracinées. Il peut aussi être lié à des croyances semi-propositionnelles, qui se diffusent comme des évidences sans être véritablement justifiées ni pleinement comprises (Clément, 2010).

Le *mode consensuel*, selon Howarth renvoie aux représentations et attitudes qui sont le résultat d'un partage de sens ou d'un accord social actif, s'appuyant sur la communication et l'adaptation normative (Howarth, 2006). Ce mode permet d'expliquer les représentations qui se sont construites grâce aux interactions ou liées au rôle professionnel. Cette approche peut être rattachée aux croyances délibératives qui se construisent activement à travers la discussion, la confrontation d'idées dans des lieux collectifs (Clément, 2010). Ces croyances illustrent la dimension consensuelle et négociée des attitudes professionnelles. Ce mécanisme peut être également mis en lien avec les croyances endossées qui sont étroitement reliées aux positionnements sociaux et aux attentes spécifiques attachées à cette position (Clément, 2010). La pression normative impose à l'enseignant d'adopter une position, comme utiliser des approches pédagogiques innovantes alors qu'il ne s'y sent pas préparé ou d'adopter une posture neutre et objective lors de débats critiques avec les élèves.

La stabilisation des représentations, surtout lorsqu'elles prennent une forme réifiée, transforme l'idéal d'autonomie en une évidence partagée qui se place comme un cadre de référence difficilement contestable. Ce glissement vers ce cadre de référence modifie en profondeur la manière d'appréhender la responsabilité de l'élève, en plaçant l'action pédagogique dans un impératif de jugement normatif. Cette dynamique se manifeste également à travers plusieurs biais cognitifs qui orientent durablement les jugements enseignants,

en particulier dans les contextes de précarité. Parmi eux, trois mécanismes apparaissent particulièrement significatifs :

- Biais de confirmation : Il conduit les enseignants à privilégier les informations confirmant leurs croyances préalables (Larivée, Sénéchal & St-Onge, 2018). Ainsi, un élève perçu comme peu motivé verra ses signes de passivité surinterprétés, tandis que les indices contredisant cette impression seront minimisés. Ce mécanisme fige les représentations comme des évidences, souvent héritées de la socialisation professionnelle.
- Biais d'attribution : Il consiste à expliquer les comportements des élèves par leurs caractéristiques personnelles (motivation, volonté), même lorsque le contexte joue un rôle déterminant (Gaunt & Trope, 2003). Ce biais conduit à considérer l'élève comme un « acteur » pleinement autonome, alors qu'il demeure un « agent » largement façonné par son environnement social. Dans les milieux précaires, cette logique devient particulièrement nocive, car elle produit une illusion de maîtrise qui permet à l'institution de culpabiliser l'élève pour des difficultés qu'il ne contrôle pas.
- Biais émotionnel : Décrit par Petiot et Visioli (2022), il renvoie à une déformation du jugement induite par les états affectifs. Face à la « pression venant d'en bas » (résistance, passivité, décrochage), l'enseignant peut éprouver frustration ou impuissance, ce qui l'amène à adopter un style plus contrôlant. Sous cette charge émotionnelle, une attitude réservée est interprétée comme un manque d'intérêt, renforçant des croyances défensives ou stéréotypées.

La prise en compte de ces mécanismes permet de mieux comprendre la manière dont certaines représentations se maintiennent et s'imposent durablement dans les pratiques enseignantes. Elles contribuent ainsi à diffuser et à renforcer des normes de jugement qui orientent l'interprétation des comportements des élèves.

Parmi ces normes, la valorisation des explications internes occupe une place centrale. Elle conduit à s'intéresser plus précisément à la norme d'internalité développée par Dubois (1994).

1.4.3 L'autonomie comme norme d'internalité

Les représentations sociales qui façonnent la culture professionnelle ne se contentent pas d'orienter les pratiques : elles instaurent aussi une norme implicite qui pèse fortement sur l'évaluation des élèves les plus vulnérables.

Ce paradoxe de la responsabilité, face aux travaux de Dubois (1994) sur la norme d'internalité, apparaît clairement dans la classe à travers ce que Reeve (2009) décrit comme un style motivationnel contradictoire. Alors que l'institution valorise l'autonomie, les enseignants subissent une double pression : une pression « d'en haut », liée aux exigences institutionnelles de performance, et une pression « d'en bas », nourrie par le manque d'engagement perçu chez les élèves issus de milieux défavorisés. Les pratiques contrôlantes peuvent être interprétées, dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, comme déplaçant le locus de causalité de l'interne vers l'externe, ce qui serait associé à une diminution de la motivation intrinsèque et du bien-être des élèves (Reeve, 2009).

Toutefois, à la lumière de Dubois (1994), considérer le locus interne comme intrinsèquement souhaitable revient à reconduire une valorisation socialement située de l'individu comme principal agent de sa réussite, au risque d'occulter les déterminants structurels pesant sur les trajectoires scolaires. Par ce biais, l'institution renforce cette illusion de pouvoir qui masque les réalités sociales de l'apprentissage. Étudier ces dynamiques implique d'examiner finement les processus d'attribution causale : comprendre comment les enseignants interprètent les performances scolaires et comment ces lectures influencent, en retour, leurs pratiques pédagogiques et leur manière d'accompagner l'autonomie des élèves.

Ce premier chapitre a mis en lumière la manière dont les croyances enseignantes s'inscrivent dans une histoire incorporée, où les schèmes sociaux et les pressions institutionnelles convergent vers une norme d'internalité libérale. Toutefois, pour comprendre comment ces structures mentales orientent précisément le regard porté sur l'élève en situation de précarité, il

convient d'analyser les outils cognitifs mobilisés lors de l'interaction pédagogique. C'est dans cette perspective que le chapitre suivant s'attachera à explorer les mécanismes d'attribution causale et les principes de la théorie de l'autodétermination. Ce croisement permettra de saisir comment se cristallise, sous une couche technique, le jugement de responsabilité face aux défis de la réussite scolaire en milieu défavorisé.

Chapitre 2 : attribution causale et autodétermination

Après avoir mis en lumière l'ancrage idéologique et social des croyances enseignantes, ce second chapitre se propose de décrypter les mécanismes psychopédagogiques qui les opérationnalisent au quotidien. L'analyse s'articulera autour de deux axes complémentaires : la théorie de l'attribution causale et la théorie de l'autodétermination (TAD), envisagées ici comme les deux piliers techniques sur lesquels se construit le jugement de responsabilité porté sur l'élève. Le croisement de ces approches permettra de proposer une compréhension globale des représentations des enseignants, en tenant compte à la fois des mécanismes psychologiques et des facteurs socio-structurels.

Si l'autonomie et l'autodétermination occupent aujourd'hui une place centrale dans les recherches en sciences de l'éducation, leur importance croissante ne doit pas conduire à les considérer comme des évidences allant de soi. La transition des finalités de l'enseignement - de la simple transmission des savoirs vers la formation de citoyens responsables et critiques – s'inscrit dans un contexte socio-historique et politique spécifique, souvent lié à des orientations néolibérales visant l'employabilité (Dubois, 1994) comme présenté au chapitre précédent.

2.1 Théorie de l'attribution et jugement scolaire

2.1.1 Les fondements de la théorie de l'attribution

La psychologie du sens commun selon Heider

Les origines de la théorie de l'attribution trouvent leurs sources dans l'ouvrage de Fritz Heider, *The Psychology of Interpersonal Relations* (1958). Les individus agissent comme des psychologues naïfs car ils tentent de

comprendre les événements autour d'eux, de donner du sens aux comportements observés en leur accordant des attributions causales. Ces attributions élaborées par les personnes leur permettent de garder une cohérence et une prédictibilité dans leur quotidien, dans leurs interactions avec leur environnement.

Heider analyse les conditions sous-jacentes relativement immuables des attributions. Ces conditions sont appelées propriétés dispositionnelles. Lorsqu'un événement survient, l'individu attribue les causes à deux ensembles de contextes : celui lié à l'environnement (causes externes) ou celui lié à la personne (causes internes). Une combinaison des deux peut être envisagée. Cette analyse factorielle des attributions est sujette à une hiérarchisation de l'interprétation. L'attribution n'est pas un procédé unique mais une succession de procédures et d'étapes. A chaque étape, la personne cherche à établir une causalité plus stable et plus pertinente que les précédentes.

Heider ajoute que les perceptions de causalités possèdent un rôle central dans la régulation du comportement humain. Les jugements des individus sur les causes de certains événements permettent également de saisir les mécanismes de leurs interactions sociales et leur motivation.

Ces explications ne relèvent pas d'un raisonnement scientifique objectif : elles s'appuient sur des catégories socialement partagées et peuvent être influencées par des normes implicites. Cette dimension ouvre la voie à une analyse plus critique des jugements scolaires, notamment en ce qui concerne la valorisation des explications internes.

Le modèle tridimensionnel de Weiner

La formalisation et la systématisation de l'approche de la théorie de l'attribution dans le champ de la motivation et de la réussite scolaire est attribuée à Bernard Weiner. Dans un article qui fait référence, *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion (Weiner, 1985)*, il présente un modèle tridimensionnel des attributions causales reposant sur trois dimensions :

1. **Le locus de causalité** : Ce concept trouve ses fondements dans la théorie de Heider. Il correspond à la source perçue de la cause. Elle est finement liée à l'estime de soi et à la fierté (Graham, 1991). L'attribution d'une réussite ou d'une situation positive à des facteurs internes provoque de la fierté et une bonne estime de soi. A contrario, l'attribution d'un échec à des facteurs internes également, peut engendrer une faible estime de soi. Les attributions externes n'ont généralement pas d'impact sur le niveau d'estime de soi et de fierté.
2. **La stabilité** : Cette dimension fait référence à la stabilité ou à l'instabilité de la prédiction des causes perçues dans le temps. Graham (1991) explicite que si un individu attribue son échec à une cause stable et fixe (exemples : un manque de capacités et de compétences, un manque de confiance en soi), la projection d'une réussite future diminue considérablement. Cette résignation à une issue négative inévitable peut mener à un sentiment de désespoir. En revanche, si l'échec est attribué à une cause instable (exemples : un oubli, un manque de temps ou d'organisation), l'individu peut espérer une issue différente ou plus favorable la prochaine fois (Graham, 1991).
3. **La contrôlabilité** : Selon Graham (1991), la contrôlabilité désigne le degré de maîtrise sur la cause qui est perçu par la personne. Elle peut également être désignée comme la responsabilité personnelle ou la possibilité d'exercer une action volontaire sur la cause. Weiner (1985) explique que ce concept englobe tout un ensemble d'émotions sociales spécifiques comme la culpabilité, la honte, la pitié, la colère. La culpabilité est ressentie face à une situation d'échec qui était contrôlable (manque d'étude ou d'effort). La honte ressentie est plus probable en cas d'échec lors d'une situation incontrôlable (manque d'aptitudes ou de capacités). La pitié et la colère sont des émotions qui interviennent lors de relations interpersonnelles.
Selon Weiner (1985), ces trois dimensions, qui structurent les interprétations des événements, influencent directement la motivation future et les réponses émotionnelles.

Il identifie également quatre causes typiques qui occupent chacune une place distincte dans le modèle tridimensionnel : l'effort, la capacité, la chance et la difficulté de la tâche.

- Effort : interne, instable, contrôlable
- Capacité : interne, stable, incontrôlable
- Chance : externe, instable, incontrôlable
- Difficulté de la tâche : externe, stable, incontrôlable

Toutes ces combinaisons exercent une influence sur la perception de la réussite, les émotions associées et les comportements d'engagement. Elles sont cruciales car elles peuvent prédire les conséquences psychologiques qui agiront sur des comportements ou pas d'engagement. Elles peuvent indiquer des comportements futurs de persévérance ou de motivation ou à contrario de résignation ou de désespoir (Graham, 1991). Elles influencent donc la signification émotionnelle de l'événement.

Au-delà de la simple classification des causes, le modèle de Bernard Weiner (1985) met en évidence une idée essentielle : ce ne sont pas les événements en eux-mêmes qui influencent la motivation, mais la manière dont ils sont interprétés. Le fait de percevoir une cause comme stable ou instable influence les attentes de réussite future. Sa contrôlabilité façonne le sentiment de responsabilité et les émotions associées. Son locus agit sur l'estime de soi et le sentiment de fierté. Ainsi, un échec attribué à un manque de capacités tend à amener à la résignation et au désengagement, tandis qu'un échec attribué à un manque d'effort peut, au contraire, encourager la persévérance et l'ajustement des stratégies.

Ces mécanismes ne concernent pas uniquement les élèves mais structurent également la manière dont les enseignants interprètent leurs réussites et leurs difficultés. Selon les causes privilégiées, les enseignants peuvent éprouver différentes émotions (la pitié, la colère, la compréhension ou la valorisation)

et adapter en conséquence leurs attentes et leurs pratiques pédagogiques. L'attribution fonctionne ainsi comme un filtre interprétatif qui influence la relation pédagogique et oriente les comportements professionnels. Cette vision permet d'analyser de manière critique certains biais chez les enseignants (autoprotection). Face à la réussite ou à l'échec de leurs élèves qu'ils expliquent par des causes internes aux élèves, ils se confrontent à cette norme sociale tout en protégeant leur propre sentiment d'efficacité professionnelle. Cette primauté accordée aux causes internes des élèves est particulièrement culpabilisante à leur égard, surtout concernant ceux issus de milieux précaires. De ce fait, le recours à l'internalité devient un critère de jugement normatif qui contribue au maintien des inégalités scolaires.

2.1.2 Attributions et jugements enseignants

Il convient désormais de s'intéresser à la manière dont ces mécanismes sont mobilisés par les enseignants dans leur pratique quotidienne. Les attributions causales ne constituent pas uniquement un outil d'interprétation des comportements des élèves ; elles participent également à la régulation émotionnelle de l'enseignant et orientent ses décisions pédagogiques. Les recherches montrent ainsi que les jugements des enseignants ne relèvent pas d'une observation neutre, mais sont influencés par plusieurs biais cognitifs susceptibles d'affecter la relation pédagogique.

Dans leur article, Wang et Hall (2018) se centrent sur les attributions causales des enseignants en faisant une distinction entre les attributions interpersonnelles (concernant les élèves) et les attributions intrapersonnelles (liées à leur propre ressenti ou stress professionnel). Les enseignants, dans leurs pratiques professionnelles et dans leurs observations, sont sujets à des biais psychologiques lorsqu'ils expliquent les résultats de leurs élèves. Les auteurs ont constaté que les enseignants ont tendance à attribuer l'échec ou le mauvais comportement d'un élève à des facteurs internes à l'élève et non à des facteurs internes à l'enseignant. Selon eux, les enseignants vont donc attribuer les causes d'un échec à une mauvaise étude de l'élève par exemple

plutôt que de remettre en cause ses pratiques pédagogiques. Ce biais peut être interprété comme une stratégie d'autoprotection ou un biais hédonique. Cela a comme but de minimiser l'effet négatif et de préserver l'estime de soi. Inversement, face à une réussite, l'enseignant va plus facilement l'attribuer à ses propres pratiques pédagogiques.

Ces interprétations ne sont pas sans répercussions sur les émotions ressenties par les enseignants. Les recherches inspirées du modèle de Weiner montrent que les attributions orientent directement les réactions affectives face aux difficultés des élèves. Lorsqu'un échec est interprété comme relevant d'un manque de capacité, perçu comme stable et peu contrôlable, l'enseignant éprouve davantage de pitié et adopte souvent une posture d'assistance. À l'inverse, lorsque l'échec est attribué à un manque d'effort, considéré comme contrôlable, il suscite plus facilement de la colère ou de la frustration, conduisant à des pratiques plus exigeantes, voire plus contrôlantes (Wang & Hall, 2018).

En somme, au sein des recherches synthétisées par Wang et Hall (2018), il apparaît que les principes de l'attribution et certains biais associés peuvent être mobilisés par les enseignants dans leurs interprétations quotidiennes des situations scolaires. Ces attributions semblent non seulement liées à leur propre satisfaction professionnelle ou à certaines orientations pédagogiques, mais sont également susceptibles d'influencer les interactions avec les élèves. Les explications privilégiées peuvent se traduire par des indices émotionnels ou comportementaux qui contribuent à structurer les attentes et les dynamiques relationnelles en classe. Dans certains contextes, ces dynamiques peuvent contribuer à renforcer des trajectoires différenciées, en particulier pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires.

Les attributions causales influencent ainsi les émotions, les attentes et les pratiques des enseignants. Elles constituent un cadre d'interprétation des situations scolaires susceptible d'orienter leurs jugements et leurs interventions auprès des élèves. Cette manière de les juger constitue un enjeu majeur pour comprendre le soutien – ou au contraire les entraves – apporté à

leur autonomie. Cette articulation conduit naturellement à examiner la théorie de l'autodétermination, qui analyse précisément la manière dont le style motivationnel de l'enseignant influence les besoins psychologiques fondamentaux des élèves.

2.2 L'autodétermination et la motivation scolaire

2.2.1 L'autodétermination : fondements et concepts

Étymologiquement, le terme « autodétermination » découle du préfixe *auto* et du nom *détermination*, faisant référence à la capacité de se déterminer soi-même, c'est-à-dire de se prendre en charge.

La théorie de l'autodétermination (TAD) par Deci et Ryan (1985, 2000), et approfondie dans le champ éducatif par Vallerand, Fortier et Guay (1997), postule que la motivation humaine repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance à autrui ou d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000).

1. **Le besoin d'autonomie** : Il se réfère au sentiment d'être à la source de ses actions et de ses décisions comme le fait qu'un individu fasse ses propres choix, fasse usage de son libre arbitre. Ce besoin est soutenu par l'intérêt et la valorisation personnelle et entravée par le sentiment d'être contrôlé par l'extérieur ou par l'autrui (Deci et Ryan, 2000).
2. **Le besoin de compétence** : Il est lié au sentiment de maîtriser son environnement, de se sentir efficace dans ses actions et l'envie de relever des défis. Il est satisfait dans des environnements qui proposent des défis optimaux et des rétroactions positives sur la maîtrise (Deci et Ryan, 2000).
3. **Le besoin d'appartenance sociale** : Ce dernier besoin représente le désir de se sentir connecté, relié aux autres individus et d'en ressentir un sentiment de sécurité, d'unité. Ce sentiment d'appartenance est renforcé par la présence de respect et d'attention (Deci et Ryan, 2000).

Si ces trois besoins sont satisfaits, on peut envisager un fonctionnement efficace de l'individu et à son bien-être psychologique. Inversement, l'entrave ou la non-acquisition de l'un ou de plusieurs de ces besoins est associé à un bien-être moindre, qui pousse à une motivation ou à une performance à relever (Deci et Ryan, 2000).

La théorie de l'autodétermination présentée propose un cadre pour comprendre la motivation humaine liée au développement psychologique et au bien-être (Ryan et Deci, 2000). La motivation (intrinsèque et extrinsèque) influence le degré d'autodétermination chez les individus (Deci et Ryan, 1985).

Dans le contexte scolaire, si ces besoins sont satisfaits, les élèves peuvent développer leur motivation, leur autonomie. Ils peuvent ainsi s'engager et persévérer dans leur travail scolaire et envisager leur réussite. A l'inverse, la frustration produite par des besoins non-assouvis conduit à une motivation contrôlée, voire à une amotivation. Cette situation peut conduire à un décrochage, à la passivité ou à l'évitement des tâches scolaires (Deci et Ryan, 2000).

Ce mécanisme inné vers l'actualisation n'est pas automatique. Il faut une certaine logique, un échange rationnel entre la personne et son environnement social. Le contexte peut soit soutenir, soit entraver cette tendance naturelle à la croissance et à l'intégration des expériences dans un soi cohérent. Il faut des conditions de soutien spécifique pour que ce soit unifié ou robuste (Vallerand et al, 2019). Comme le souligne Servais (2012), en affirmant le caractère universel de l'autonomie ou de la compétence, la TAD occulte le fait que ces notions soient des constructions sociales indissociables d'un contexte socio-historique précis. Les capacités ne sont pas des propriétés « naturelles » mais des dispositions incorporées qui résultent d'un « processus social de conditionnement ».

2.2.2 Les applications de la TAD en contexte scolaire

Wehmeyer (1998), dans ses travaux, prolonge cette notion en la définissant comme la capacité d'un individu à être agent causal de sa propre vie. L'autodétermination s'interprète à travers des compétences telles que : la résolution de problèmes, la prise de décisions, la définition de buts, l'autorégulation comportementale, l'autonomie face aux tâches, ... L'acquisition de l'ensemble de ces compétences est primordiale actuellement en milieu scolaire car les élèves doivent pouvoir voyager entre les différentes attentes institutionnelles, les contraintes scolaires et pédagogiques ainsi qu'à travers les défis personnels.

D'autres études, comme celles de Wang, Wang et al. (2024), montrent que des interventions basées sur la TAD ont des effets robustes pour soutenir l'autonomie, la compétence des élèves mais produisent des effets partiels sur la motivation surtout auprès des élèves vulnérables. Cependant, malgré les effets positifs démontrés, ils constatent que les enseignants développent paradoxalement davantage des pratiques contrôlantes dues principalement au stress, à la pression institutionnelle et de leurs représentations sur les élèves. Selon Bourdieu (1980), ce paradoxe n'est pas une simple défaillance individuelle, mais illustre comment le subjectif (les représentations des enseignants) est foncièrement déterminé par l'objectif des structures et de l'environnement social.

D'un autre côté, une étude menée par Domen et ses collègues (2020) vise à examiner la manière dont les enseignants différencient leur soutien aux besoins des élèves au sein d'une même classe, et les conséquences de cette différenciation sur la motivation des élèves. Cette étude a été menée principalement au sein d'établissements précaires ayant une proportion assez élevée d'élèves issus de milieux socio-économiques faibles. Elle a confirmé, dans un premier temps, que les enseignants différencient leurs pratiques. Cependant, ces dernières et leurs représentations provoquaient des effets inattendus auprès des élèves. Même si l'enseignant offre plus de soutien et

d'autonomie à l'élève, afin d'engendrer une motivation interne renforcée, la nature de la structure des activités joue un rôle important. Lorsque les enseignants estimaient offrir une plus grande structure à un élève, cela n'augmentait pas son autonomie, mais engendrait plus une motivation contrôlée (apprentissage par la pression, par peur ou pour éviter une certaine culpabilité). Au sein des pratiques professionnelles, les auteurs suggèrent que les enseignants rencontrent des difficultés à combiner l'aide et l'autonomie. En effet, la structure est donnée de manière trop autoritaire et contrôlante. Pour les enseignants, l'autonomie et la structure sont deux choses opposées et peu conciliables dans les pratiques pédagogiques. Si leurs croyances les amènent à transformer la structure en pression, cela nuit directement à la motivation des élèves en difficulté, et les amène à la nécessité d'étudier leurs représentations spécifiques dans ces contextes scolaires précaires. Ce constat peut être mis en perspective avec les travaux de Dubois (1994) sur la norme d'internalité : en valorisant l'autonomie sans interroger les structures, le système risque de basculer dans une responsabilisation excessive de l'élève, où l'échec devient une source de culpabilisation individuelle.

2.2.3 L'autodétermination et les inégalités scolaires

Dans la littérature, la théorie de l'autodétermination ne se focalise pas seulement sur la « quantité » de motivation des individus, mais surtout sur la « qualité » de celle-ci ou de sa nature. Elle cherche le « pourquoi du comportement » (le type ou la qualité de la motivation) ainsi que le « quoi » (nature des objectifs poursuivis, les aspirations) (Deci et Ryan, 2000).

Selon Deci et Ryan (2000), il existe une distinction cruciale entre deux types de motivation qui détermine le degré d'autodétermination de l'individu : la motivation intrinsèque (MI) et la motivation extrinsèque (ME), ainsi que l'amotivation (manque d'intention de l'individu). La motivation intrinsèque (MI) représenterait le prototype du comportement autodéterminé. Ce seraient les comportements réalisés pour son propre bien, pour l'intérêt et le plaisir à l'activité (motivation autonome). La MI serait donc liée directement à la satisfaction de deux besoins psychologiques que sont la compétence (activité

qui propose un défi optimal) et l'autonomie (l'individu se sent libre dans les actions qui lui sont propres). La motivation extrinsèque (ME), de l'autre côté, est décrite comme instrumentale car elle consisterait à faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action.

L'amotivation se situerait à l'extrémité non-autodéterminé du continuum. C'est un état où la personne ne possède aucune intention de comportement. Cet état peut résulter d'un faible sentiment d'efficacité (compétence perçue) ou d'un sentiment de perte de contrôle face à un résultat désiré ou attendu. Cette situation est considérée comme la plus négative au niveau santé mentale et performance.

La littérature associe généralement les formes de motivations les plus autonomes à des effets positifs en termes d'engagement, de performance et de bien-être. Les formes les moins autodéterminées sont présentées comme moins favorables.

Tout comme les élèves, les enseignants sont porteurs de besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000). Toutefois, la capacité de l'enseignant à adopter une posture soutenance et à promouvoir l'autonomie de ses élèves ne relève pas d'une disposition innée ; elle s'inscrit dans sa condition d'agent dont les pratiques pédagogiques sont le reflet de structures objectives et de pressions institutionnelles (André, 2012). La possibilité d'agir en tant qu'acteur soutenant dépend de la satisfaction de ses propres besoins au sein d'une dynamique hiérarchique (Servais, 2012).

Dans le champ éducatif, la théorie de l'autodétermination selon Deci et Ryan (2000) s'est imposée comme un cadre prédominant pour analyser les liens entre l'environnement scolaire et la motivation des élèves. Ce cadre conduit l'institution à valoriser des styles pédagogiques dits « soutenant », supposés favoriser l'engagement intrinsèque et le bien-être. La TAD montre que, dans l'environnement scolaire, le climat de classe et le style interpersonnel de l'enseignant influencent la satisfaction des besoins psychologiques, facteur essentiel de motivation autonome.

Cette approche doit être interrogée non comme une vérité psychologique neutre, mais comme un objet d'étude situé idéologiquement. En se focalisant sur la « qualité » de la motivation individuelle, la TAD opère une individualisation des difficultés scolaires, lesquelles sont analysées via les dynamiques internes aux élèves ou aux enseignants. Un tel regard tend à minimiser le poids des contraintes institutionnelles et des inégalités sociales au sein des trajectoires scolaires (Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., 1970). Elle véhicule une norme implicite du “bon” enseignant et du “bon” élève, fondée sur l'autonomie et l'autorégulation et véhicule une image « toxique » ou culpabilisante. Cette norme traite ainsi les élèves comme des acteurs responsables de leur trajectoire tout en ignorant leur condition réelle d'agents socialement contraints par un habitus et un capital culturel différenciés selon les termes de Bourdieu et Passeron (1970). Cette normativité ne prend pas pleinement en compte les conditions concrètes d'exercice du métier enseignant, ni les déterminants sociaux qui structurent les pratiques et les dispositions des acteurs (Dubois, 1994).

Ainsi, au-delà de son intérêt pour comprendre les mécanismes motivationnels, la théorie de l'autodétermination peut également être interrogée à la lumière des représentations et des normes qui orientent les pratiques enseignantes. Cette mise en perspective sera développée dans la suite de ce travail.

2.3 Une lecture sociocritique des théories psychologiques

Les théories de l'attribution causale et de l'autodétermination constituent des cadres particulièrement féconds pour appréhender les processus motivationnels ainsi que les jugements formulés par les enseignants. Néanmoins, lorsqu'elles sont mobilisées de manière isolée, elles tendent à privilégier une lecture essentiellement psychologique des situations scolaires. Afin d'éviter de réduire les difficultés éducatives à des caractéristiques individuelles, il apparaît nécessaire de les réinscrire dans une perspective sociologique permettant d'articuler les mécanismes cognitifs aux conditions sociales qui les rendent possibles.

Le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu, présenté au chapitre précédent, offre précisément un tel cadre d'analyse. Celui-ci repose sur l'idée que les pratiques et les représentations ne peuvent être comprises indépendamment des structures sociales dans lesquelles elles se forment. (Bourdieu, 1980).

2.3.1 Attributions causales socialement construites

Le constructivisme structuraliste permet d'éclairer la manière dont les pratiques et les représentations enseignantes s'inscrivent dans des structures sociales objectives tout en étant vécues comme des choix individuels. Ce cadre repose sur l'articulation entre l'objectivité des positions sociales et la subjectivité des perceptions, de sorte que les jugements portés sur les élèves ne peuvent être compris indépendamment des conditions sociales dans lesquelles ils se forment. En ce sens, l'analyse des représentations enseignantes ne doit pas être réduite à une lecture psychologique des perceptions, mais replacée dans les rapports sociaux qui les rendent possibles.

Dans cette perspective, le milieu scolaire peut être appréhendé comme un champ, c'est-à-dire un système de relations objectives structuré par des positions différenciées. Le jugement professoral n'y apparaît pas comme un acte isolé, mais comme une pratique socialement située, inscrite dans des logiques de classement et de hiérarchisation. Les enseignants mobilisent, souvent sans en avoir pleinement conscience, des catégories d'appréciation issues de leur propre trajectoire sociale et professionnelle, lesquelles orientent leur manière d'interpréter les comportements, les capacités et les dispositions des élèves.

Cette dynamique repose sur une forme de correspondance entre l'histoire incorporée des individus et l'histoire objective inscrite dans les structures du champ. L'habitus agit dès lors comme une grille de perception qui rend le monde scolaire intelligible tout en contribuant à naturaliser certaines hiérarchies. Dans le champ éducatif, cela signifie que les attentes envers les élèves ne sont pas neutres : elles peuvent être traversées par des logiques de

distinction et par l'arbitraire culturel des groupes socialement dominants, dont les normes tendent à être présentées comme universelles. Les attributions causales apparaissent, elles aussi, comme des constructions socialement situées plutôt que comme de simples opérations cognitives individuelles.

Les attributions causales ne peuvent être réduites à de simples raisonnements cognitifs individuels. Elles peuvent également être envisagées comme les produits d'un habitus professionnel partagé, inscrit dans un champ scolaire traversé par des normes institutionnelles et des rapports de pouvoir. Elles apparaissent comme des jugements socialement situés. Les explications privilégiant des causes internes (comme développées dans les mécanismes d'attribution par Heider et Weiner), telles que le manque d'effort, de motivation ou de capacités, ne relèvent donc pas uniquement de biais psychologiques : elles traduisent également l'incorporation d'une norme d'internalité qui valorise la responsabilité individuelle au détriment des contraintes sociales pesant sur les trajectoires scolaires (Dubois, 1994).

À la lumière de cette analyse, la théorie de l'autodétermination peut être envisagée sous un angle critique. En présentant l'autonomie comme un besoin psychologique universel et en valorisant l'élève capable de devenir pleinement acteur de ses apprentissages, la TAD risque de naturaliser une certaine conception de l'individu (Deci & Ryan, 2000). Or, dans une perspective bourdieusienne, les possibilités d'agir ne sont jamais indépendantes des ressources sociales, culturelles et symboliques dont disposent les individus. L'élève n'est donc pas uniquement un acteur autonome orientant librement ses choix ; il est aussi un agent dont les pratiques, les aspirations et les perceptions sont profondément influencées par son habitus et par sa position dans l'espace social (Bourdieu, 1980).

Dans cette perspective, les difficultés scolaires appellent une lecture plus nuancée. Ce qui peut être identifié, dans une lecture strictement psychologique, comme un manque de motivation ou une faible autodétermination peut être compris comme l'expression de dispositions

socialement construites, d'une distance vis-à-vis de la culture scolaire dominante ou encore d'une forme d'autosélection face à un univers perçu comme peu accessible. Les difficultés rencontrées par les élèves issus de milieux précaires ne peuvent être réduites à un déficit individuel de motivation ou d'engagement, dans la mesure où elles s'inscrivent également dans des rapports sociaux plus larges qui structurent les trajectoires scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Lahire, 1995).

2.3.2 Relecture de la théorie de l'autodétermination

Cette approche sociocritique amène à considérer les théories de l'attribution et de l'autodétermination non comme des vérités universelles, mais comme des cadres d'analyse qu'il convient de replacer dans leur contexte social et institutionnel.

Pour mieux comprendre l'origine des représentations des enseignants, il est important de se centrer aussi sur le concept d'habitus comme un ensemble de dispositions durables et transposables. L'habitus ne peut être comparé à une simple accumulation d'opinions, mais représente davantage une « histoire incorporée ». Il résulte donc d'un processus d'intériorisation par lequel les structures et les contraintes de l'espace social sont progressivement intégrées par les individus, jusque dans leur corps. Ce processus module les réalités extérieures en dispositions intérieures, faisant alors de ce corps socialisé le support de schèmes cognitifs qui existent avant même l'action (Servais, 2012). La disposition peut être expliquée comme une « tendance à agir d'une certaine manière », une inclinaison durable à percevoir et à interpréter le monde. Elle joue un rôle de médiation entre le corps de l'enseignant et les structures du champ scolaire. Elle est d'abord une « structure structurée », façonnée par le milieu social. Par la suite, elle devient une « structure structurante », capable de produire et d'organiser les pratiques et les représentations futures. La disposition ne doit pas être confondue avec une décision ponctuelle, mais plutôt vue comme un principe générateur et une charpente structurante

capable de produire des décisions et d'organiser les pratiques de manière quasi automatique (Servais, 2012).

Dans ce sens, les représentations que les enseignants se font de l'autodétermination de leurs élèves ne sont pas de simples reflets objectifs de la réalité. Elles constituent des schèmes de perception, d'évaluation et d'action. Ces schèmes (l'*habitus*) forment une matrice qui permet à l'enseignant d'agir de façon adaptée sans recourir à un raisonnement conscient ou à un calcul explicite des moyens à mobiliser. C'est un principe générateur qui organise les pratiques, sans pour autant supposer une maîtrise expresse ou une visée consciente de la part de l'individu. Voici ce que Bourdieu appelle le « sens pratique » (ou sens du jeu) : une compétence acquise par l'expérience, grâce à laquelle les comportements s'adaptent aux situations. Ce sens pratique repose sur une « complicité ontologique » entre les structures mentales incorporées et les structures sociales objectives (Servais, 2012).

Ce cadre théorique offre une grille de lecture de l'autodétermination en s'appuyant sur la distinction entre les notions d'agent et d'acteur. La figure de l'acteur renvoie à un individu autonome, intentionnel et pleinement conscient de ses choix. Celle de l'agent présente un individu façonné par la socialisation, dont les actions sont guidées par des régularités intériorisées et non par un raisonnement volontaire et réfléchi. La notion d'amotivation (absence d'intention) peut être mise en perspective avec la distinction entre l'agent et l'acteur proposée par Bourdieu. Elle invite à considérer que les comportements de l'élève ou de l'enseignant ne relèvent pas toujours d'une intention explicite, mais peuvent également être orientés par des dispositions incorporées qui structurent les manières d'agir (Servais, 2012). Considérer les représentations comme des schèmes intégrés permet de comprendre que le jugement professoral n'est pas une décision strictement rationnelle, mais l'expression d'une disposition durable. Cet angle pratique contribue à stabiliser les décisions des enseignants, car il s'inscrit dans des cadres sociaux plus larges et structurants qui évitent à l'individu d'avoir à procéder en permanence à un calcul conscient (Servais, 2012).

Par ailleurs, l'habitus de classe des élèves doit être pris en compte, dans la mesure où il influence la manière dont ils se représentent eux-mêmes et dont ils réagissent aux attentes scolaires. André (2012) propose de considérer l'habitus de classe des élèves non comme un simple déterminant passif, mais comme une véritable ressource pour l'action. En s'appuyant sur les travaux de Bourdieu et de Passeron, cet auteur montre que les jeunes issus des milieux populaires développent une « espérance subjective » : ils intériorisent les conditions objectives de leur réussite possible, ce qui peut conduire à des formes d'autosélection où ils transforment la contrainte en choix.

Il devient alors possible de comprendre comment certaines attentes envers les élèves se reproduisent, se naturalisent et s'installent dans la pratique pédagogique, tout en préparant l'analyse de la tension entre agent et acteur.

La figure de l'acteur autonome définie par la théorie de l'autodétermination illustre le reflet exact de l'individu idéal au sens du projet néolibéral. Cette image d'individu actif naturellement et maître de ses choix rejoint ce que Dubois (1994) définit comme la norme d'internalité. Loin d'être une simple disposition psychologique, cette internalité constitue une norme sociale mobilisée dans les jugements scolaires. Le paradigme des juges montre ainsi que les enseignants tendent à valoriser davantage les élèves dont les explications correspondent à cet idéal d'autonomie et de responsabilité individuelle.

Dans ce cadre, l'insistance sur l'autodétermination dans les référentiels de la FWB révèle un certain paradoxe. Celui-ci tient au fait que l'on attribue aux élèves une souveraineté symbolique, tout en laissant dans l'ombre les contraintes sociales objectives qui pèsent sur eux. En associant l'acteur à la norme d'internalité, l'institution risque ainsi de faire porter aux élèves, en particulier ceux issus de milieux précaires, la responsabilité ou la culpabilité d'échecs qui trouvent pourtant leur origine dans des conditions structurelles qu'ils ne contrôlent pas. À la suite de cela, l'autonomie n'apparaît donc plus comme une évidence psychologique universelle, mais comme un instrument de distinction sociale. Elle transforme un privilège de classe en exigence

générale, universelle, contribuant ainsi, sous couvert de motivation et de responsabilisation, à la reproduction des hiérarchies scolaires.

Cette mise en perspective conduit désormais à prolonger l'analyse dans le chapitre suivant, consacré au socio-constructivisme et aux enjeux du milieu précaire. Il s'agira alors d'examiner plus précisément comment les normes scolaires, les contraintes institutionnelles et les réalités sociales des élèves s'articulent dans les représentations enseignantes, afin de mieux comprendre les effets concrets de cette injonction à l'autonomie dans les contextes les plus vulnérables.

Chapitre 3 : socio-constructivisme et milieu précaire

Le jugement que porte un enseignant sur l'autodétermination et la responsabilité de ses élèves ne se construit jamais dans un vide théorique ou social ; il est profondément ancré dans un contexte institutionnel, professionnel et, plus largement sociétal. L'environnement façonne des croyances qui, loin d'être strictement personnelles, constituent de véritables "traces sociales" issues de dispositions acquises lors d'une socialisation diffuse et incorporées dans l'habitus (Bourdieu, 1980). Dans les contextes de grande précarité (faible ISE), cet environnement constitue un ensemble de contraintes objectives qui déterminent les représentations professionnelles des enseignants ainsi que leurs schèmes d'appréciation du comportement et du potentiel des élèves.

3.1. Définition du milieu précaire et recueil des besoins

Dans une analyse qui cible plus particulièrement les milieux précaires (ETNIC, 2013), les constats statistiques ont mis en évidence que les inégalités économiques et culturelles influencent fortement les parcours scolaires, les conditions d'apprentissage et les représentations des enseignants. L'institution scolaire ne fonctionne pas comme un espace neutre d'apprentissage : elle tend à légitimer des savoirs et des normes culturelles qui correspondent aux

habitudes des classes dominantes, contribuant ainsi à la reproduction des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970).

Cette situation invite à distinguer deux manières d'envisager les besoins des élèves, mettant en évidence la tension entre les exigences du système et la singularité des individus. Une approche objectiviste considère que l'institution – notamment à travers le Pacte pour un Enseignement d'Excellence – définit des besoins d'autonomie et de responsabilisation présentés comme des compétences transversales valables pour tous. À l'inverse, une approche constructiviste envisage ces besoins comme le résultat d'une co-construction avec l'élève, en reconnaissant que l'autonomie n'est pas un besoin naturel et universel, mais une disposition façonnée par des trajectoires sociales, culturelles et éducatives.

Les travaux de Lahire (1995) montrent que les trajectoires scolaires sont fortement déterminées par les contextes familiaux et sociaux. La diversité des milieux populaires et la manière dont les dispositions incorporées dans l'enfance peuvent entrer en tension avec les normes scolaires, spécialement en matière d'autonomie, de langage ou de rapport à l'autorité.

L'approche intersectionnelle développée par Crenshaw (1989) amène que les élèves en situation de précarité ne forment pas un ensemble homogène. Les inégalités scolaires se construisent à l'intersection de plusieurs dimensions : classe sociale, genre, origine ethnique, handicap et statut migratoire. Ces facteurs se combinent pour produire des expériences différenciées de l'école et des représentations croisées chez les enseignants (Therriault et al., 2021). Par exemple, un élève appartenant à une minorité ethnique d'un milieu populaire peut être perçu comme moins autonome ou moins investi, non seulement en raison de son statut socio-économique, mais aussi à travers des stéréotypes de genre ou d'origine. Cette grille d'analyse permet de complexifier les croyances enseignantes sur la motivation et la responsabilité, en révélant les effets conjoints des normes sociales multiples.

Afin de prolonger cette lecture critique des théories psychologiques, il convient désormais d'examiner plus précisément la manière dont la figure de l'élève autonome peut être repensée à partir de la distinction bourdieusienne entre agent et acteur.

3.2 L'autonomie et contraintes structurelles

Cette mise en perspective permet de rompre avec une conception naturalisée des besoins psychologiques et de les réinscrire dans des rapports sociaux structurés, où les attentes institutionnelles se confrontent aux dispositions socialement et culturellement façonnées des élèves.

Pour éclairer cette tension, il est utile de mobiliser à la fois la théorie de l'autodétermination et le constructivisme structuraliste. La première permet d'interroger la manière dont l'autonomie est pensée en termes de motivation et d'intention, tandis que le second rappelle que les conduites scolaires s'inscrivent aussi dans des dispositions socialement incorporées. La correspondance naturelle entre l'habitus — l'histoire incorporée — et les structures objectives du champ scolaire permet à l'élève d'ajuster ses comportements de façon quasi automatique aux attentes institutionnelles, sans nécessairement mobiliser une intention explicite ou une maîtrise consciente de ses choix (Bourdieu, 1980 ; Servais, 2012).

L'école, au travers des nouveaux référentiels, attribue aux élèves une forme d'autonomie de principe qui conditionne concrètement leur marge d'action en tant qu'agents et leur transfère la responsabilité de situations qu'ils ne contrôlent pas. Cette tension entre intention et habitus permet ainsi de repenser l'autonomie non comme une propriété purement personnelle, mais comme une capacité socialement située. Dans le cadre scolaire, cette lecture est particulièrement importante, car l'injonction à l'autonomie tend à faire comme si tous les élèves disposaient des mêmes ressources pour répondre aux attentes institutionnelles. Or, cette supposition masque le fait que les élèves issus de milieux socio-économiquement précaires n'ont pas nécessairement les mêmes appuis symboliques, culturels et relationnels pour se conformer à cette exigence. Ce mécanisme transforme un obstacle social en faute

individuelle, souvent interprétée par l'enseignant comme un simple manque de motivation. Ce décalage permet à l'école de convertir des inégalités systémiques en une source de culpabilisation, en passant sous silence le fait que l'autonomie valorisée est avant tout une disposition socialement située, et non un besoin psychologique universel.

Comme le montre Dubet (2004), l'école contemporaine fonctionne selon une triple logique : "instruction, intégration, sélection" qui, tout en affirmant des principes d'égalité, produit des formes d'injustice en individualisant les parcours et en responsabilisant les élèves pour des inégalités ancrées dans les structures sociales.

Pour l'élève précarisé, cette "souveraineté" n'est donc pas un levier de liberté, mais le mécanisme par lequel l'école légitime sa propre responsabilité dans des difficultés systémiques qu'il ne maîtrise pas. C'est précisément dans cet écart entre injonction institutionnelle et ressources réellement disponibles que se comprend la fragilité particulière des élèves en situation de précarité.

3.3 Référentiels de la FWB et lecture sociologique

Comme le montre Perrenoud (1996), l'école oscille entre une logique de rationalisation, nourrie par la culture de l'évaluation et la quête d'objectifs explicites, ainsi qu'une logique de consensus social, qui exige des finalités suffisamment floues pour préserver le vivre-ensemble. Dans ce contexte de rationalité limitée, l'institution promeut des normes telles que l'autonomie, la responsabilisation ou la différenciation, tout en exigeant simultanément performance et conformité. Ces contradictions conduisent les enseignants à adopter des croyances partagées, pour répondre souvent aux attentes du système.

Comme abordé dans le chapitre 1, Clément (2010) éclaire ce processus d'ajustement aux injonctions professionnelles à travers la notion de croyances endossées. Ces croyances, assimilées à des « acceptations » liées au statut de l'individu, sont adoptées en fonction des attentes et des objectifs propres à sa position. Elles révèlent la tension entre les normes institutionnelles et les

réalités du terrain. Ainsi, l'exigence de promouvoir l'autodétermination peut être intégrée comme une croyance endossée, en écho à la norme d'internalité (Dubois, 1994), qui valorise les explications centrées sur l'individu au détriment des facteurs environnementaux.

Dans les établissements à faible indice socio-économique (ISE), ces tensions se renforcent sous l'effet de contraintes structurelles plus marquées. Face à la passivité perçue des élèves, le style relationnel des enseignants tend à se modifier sous l'effet de la « pression venant d'en bas » (Reeve, 2009). Ils recourent alors davantage à des pratiques directrices, reléguant temporairement l'idéal d'autonomie au second plan pour répondre à l'urgence du terrain.

L'analyse sociocritique invite à nuancer la portée de ce constat : si Reeve et Jang (2006) soulignent que l'usage de directives déplace le locus de causalité vers l'externe, ce déplacement doit être interrogé au regard de la norme d'internalité (Dubois, 1994). L'insistance sur un locus interne, loin d'être un remède psychologique neutre, constitue une injonction sociale qui risque de transformer des obstacles structurels en défaillances personnelles. Ces pratiques directrices révèlent moins une erreur pédagogique qu'une réponse aux tensions entre l'injonction à l'autonomie et un public dont l'habitus n'est pas spontanément en phase avec cet arbitraire culturel.

Ce cadre met en lumière le paradoxe de la « souveraineté symbolique » et révèle une pédagogie invisible en avantageant les élèves issus des dispositions attendues. En définitive, le jugement professoral apparaît comme un acte socialement situé qui contribue, souvent de manière inconsciente, à reproduire un classement social au sein de l'institution. Cette synthèse théorique conduit désormais à analyser les représentations enseignantes non plus seulement via les mécanismes psychologiques, mais au regard des dispositions sociales qui orientent le regard porté sur l'élève vulnérable.

C'est dans cette perspective que la présente recherche mobilise un dispositif de vignettes cliniques, destiné à explorer comment s'articulent, dans les

interprétations des enseignants, les processus psychologiques et les déterminants sociaux face à la réalité scolaire.

Partie 2 : démarche empirique

Après avoir exploré les fondements théoriques de l'autodétermination et de l'habitus professionnel, cette partie empirique vise à mettre ces concepts à l'épreuve du terrain scolaire. Notre recherche se concentre exclusivement sur les enseignants exerçant dans des établissements à Indice Socio-Économique (ISE) faible (1 à 5) en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce choix méthodologique de traiter le milieu social comme un cadre fixe permet de neutraliser le contexte pour se focaliser sur les variations subjectives du jugement professoral face à la grande précarité. Pour investiguer ces dispositions, nous avons opté pour un devis mixte articulant la technique des vignettes cliniques (pour accéder au « faire » de l'agent) et des échelles de Likert (pour recueillir le « dire » conscient). Ce chapitre précise d'abord la logique de notre problématique et de nos hypothèses, avant de détailler nos stratégies de recueil et de traitement statistique.

Chapitre 1 : problématique et objectifs

1.1 Problématique de recherche

La problématique de cette recherche s'inscrit dans une contradiction majeure mise en évidence par la sociologie de l'éducation : alors que les politiques éducatives contemporaines — notamment le Pacte pour un Enseignement d'Excellence — valorisent la figure d'un élève « acteur », autonome et responsable de ses apprentissages, les travaux empiriques montrent que les performances scolaires demeurent fortement liées au statut socio-économique (ISE).

Cette valorisation de l'autonomie, inspirée de la théorie de l'autodétermination, tend à universaliser des besoins psychologiques en les isolant de leurs conditions sociales qui les font émerger. Pour les élèves issus de milieux précaires, ce déplacement des normes peut produire une illusion de contrôle : en les considérant comme pleinement responsables de leur trajectoire, l'institution risque d'occulter les contraintes structurelles et de transformer des inégalités systémiques en défaillances individuelles.

Dès lors, l'enjeu scientifique ne consiste pas uniquement à décrire les opinions enseignantes, mais à analyser la manière dont le subjectif — les croyances et représentations des enseignants — est façonné par l'objectif des structures sociales et institutionnelles. Il s'agit d'examiner si la valorisation de l'autonomie fonctionne comme une norme d'internalité libérale, potentiellement culpabilisante pour les élèves les plus vulnérables, et de comprendre comment l'habitus professionnel des enseignants, construit dans le contexte spécifique de la grande précarité (ISE faible), module leur jugement pédagogique.

1.2 Objectif de recherche et question centrale

Sur cette base épistémologique, l'objectif de ce mémoire est d'interroger la nature du soutien à l'autonomie au sein des écoles à Indice Socio-Économique (ISE) faible. Il s'agit d'investiguer si l'autodétermination est perçue par les praticiens comme un besoin universel ou si elle véhicule, de manière plus implicite, une norme sociale d'internalité susceptible d'invisibiliser les inégalités structurelles de capital culturel.

Pour ce faire, nous chercherons à répondre à la question centrale suivante :

Dans quelle mesure les déterminants des attitudes et des dispositions des enseignants à l'égard de l'autodétermination des élèves issus de milieux socio-économiques précaires reflètent-ils l'incorporation de normes institutionnelles et de schèmes sociaux socialement construits ?

Afin de structurer notre démarche explicative, nous avons établi des sous-questions liées à quatre axes transversaux.

Axe 1 : Le poids du contexte social (ISE)

« Dans quelle mesure les caractéristiques sociales perçues d'un élève (milieu familial, ressources supposées) au sein d'un établissement à faible ISE influencent-elles les attentes de l'enseignant et sa lecture immédiate d'un comportement d'autonomie ? »

Axe 2 : La norme d'internalité et les logiques attributionnelles

« Dans quelle mesure les enseignants privilégient-ils des explications internes (effort, volonté, capacités) pour justifier les difficultés d'autonomie en milieu précaire, au risque de transformer un obstacle structurel en une défaillance individuelle culpabilisante ? »

Axe 3 : Les conceptions ontologiques de l'autonomie (Agent vs Acteur)

« Comment les enseignants conçoivent-ils l'autodétermination des élèves : comme une capacité individuelle innée (figure de l'élève "acteur") ou comme une pratique socialement située et conditionnée par l'habitus (figure de l'élève "agent") ? »

Axe 4 : L'influence des prescriptions institutionnelles

« Quelle est la part de "croyances endossées" liées aux nouvelles injonctions institutionnelles (Pacte pour un Enseignement d'Excellence) par rapport aux schèmes sociaux inconscients révélés par les décisions pédagogiques immédiates des enseignants face à l'élève ?

Ces axes, ancrés dans notre revue de littérature, guident la conception de nos vignettes et le futur codage de nos données : les déterminants socio-cognitifs liés aux caractéristiques perçues des élèves, les logiques attributionnelles et normatives, les conceptions ontologiques de l'autonomie, ainsi que l'influence des prescriptions institutionnelles sur les jugements professionnels (Annexe 1).

Cette démarche cherche à identifier des relations récurrentes entre les variables du profil enseignant (diplôme, ancienneté, origine sociale) et les types d'attributions effectués, marquant ainsi le passage définitif du « sens vécu » à l'identification de déterminants structurels.

Chapitre 2 : méthodologie de recherche

2.1 Posture constructiviste-structuraliste

Nous avons opté pour un devis quantitatif qui combine des questions de profilage, des affirmations et des questions à réponses libres visant à articuler compréhension et explication. Contrairement à une simple description du sens vécu, ce dispositif cherche à identifier des relations récurrentes entre l'environnement social des acteurs et leurs types d'attributions. La compréhension consiste à saisir le sens que les enseignants donnent à leurs pratiques, l'explication vise à mettre au jour les mécanismes sociaux et les contraintes structurelles qui influencent ce sens, sans qu'ils en aient conscience. La constitution de notre objet de recherche exige de s'extraire du simple récit de l'expérience vécue pour mettre en évidence la manière dont l'environnement social — ici l'ISE faible — structure la subjectivité enseignante. Cette prise de distance critique impose une rupture épistémologique : nous traitons l'enseignant non comme un « acteur compétent » capable d'analyser ses propres déterminants, mais comme un agent dont les réactions spontanées face à des vignettes cliniques révèlent un habitus incorporé (le « faire ») plutôt que des intentions déclarées (le « dire »). Cette volonté d'explication suppose de confronter les faits à un dispositif expérimental par vignettes, permettant un codage a posteriori et un traitement statistique des dispositions enseignantes.

2.2 Constitution et justification de l'échantillon

2.2.1 Population cible et unité d'analyse

L'unité d'analyse se concentre sur les enseignants du primaire et du secondaire ordinaire et spécialisé exerçant au sein de la Fédération Wallonie Bruxelles (FWB). En accord avec notre cadre théorique, le dispositif n'effectue pas une auto-analyse de leurs pratiques, mais vise à recueillir leurs dispositions à agir (Bourdieu, 1980 ; Servais, 2012). Pour opérationnaliser ce cadre, le dispositif d'enquête adopte une structure mixte (Hughes & Huby, 2004) articulant des questions fermées — relatives au profilage

sociographique (diplôme, ancienneté, sexe) et à des échelles de Likert — avec les trois vignettes cliniques synthétiques (Ghamrawi et al., 2025). Les affirmations thématiques font l'objet d'un mélange aléatoire au sein du formulaire (Annexe 2). Ce procédé, combiné à l'utilisation d'un titre neutre, vise à masquer l'objet réel de la recherche pour favoriser des réponses spontanées. Le protocole se focalise exclusivement sur le recueil de réactions comportementales immédiates, garantissant que les données recueillies révèlent le "faire" de l'agent plutôt que des rationalisations discursives (Bourdieu, 1980). L'administration à large échelle de l'outil permet de mettre en relation les variables de position objective avec les schèmes de perception, à partir des réponses libres ensuite codées en données numériques.

2.2.2 Le milieu social comme cadre fixe (ISE 1 à 5)

La recherche se concentre exclusivement sur les écoles à Indice Socio-Économique (ISE) faible, traitant ce contexte comme la variable indépendante centrale afin de valider l'influence des structures sur le jugement professoral. L'échantillon est ainsi constitué exclusivement d'enseignants exerçant dans des établissements à ISE faible (allant de 1 à 5), ce qui correspond aux écoles bénéficiant de l'encadrement différencié en Fédération Wallonie-Bruxelles (Etnic, 2013)

Ce choix méthodologique, imposé par la volonté de rupture épistémologique (Quivy & Van Campenhoudt, 2011), répond à trois objectifs centraux : isoler l'influence de la structure objective, révéler le lien entre l'environnement social et les schèmes de pensée des enseignants et analyser les variations des jugements des enseignants en ce qui concerne l'auto-détermination des élèves. Nous cherchons à analyser comment l'habitus professionnel des enseignants est façonné par la grande précarité, en tant que « structure objective » du champ (Bourdieu, 1980). Ce cadre fixe permet de comprendre comment les contraintes matérielles et culturelles spécifiques à ces milieux (manque de ressources, besoins éducatifs variés) pèsent sur l'évaluation de l'autonomie des élèves ; comme le souligne Servais (2012), le champ façonne l'habitus qui, en

retour, donne sens et valeur au champ. Nous observons comment les schèmes de pensée des enseignants s'articulent avec un environnement social précaire. L'analyse met en lumière la tension entre l'arbitraire culturel des normes institutionnelles (André, 2012). — notamment l'injonction à l'autonomie portée par le Pacte d'Excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017) — et la réalité vécue par un public fragilisé. Cette injonction est ici analysée comme le vecteur d'une norme d'internalité libérale, qui tend à individualiser les parcours et, ce faisant, à faire peser sur les élèves une part de culpabilité (Dubois, 1994). Nous analysons les variations internes à l'habitus. Le milieu social de l'école étant neutralisé comme constante, l'analyse peut alors se focaliser sur ce qui, au sein d'un même contexte précaire, module le jugement professoral : le capital culturel hérité de l'enseignant, son type de diplôme (Bachelier vs Master) ou encore son genre. Ces dimensions différenciées, inscrites dans les trajectoires individuelles, contribuent à produire des manières distinctes d'appréhender l'autonomie scolaire (Collard-Bovy & Galand, 2003).

Traiter le milieu social comme un cadre fixe permet de dépasser la simple description des inégalités pour engager une démarche explicative (De Ketele & Maroy, 2006) sur la manière dont les praticiens réinterprètent les comportements des élèves face aux obstacles structurels qu'ils ne maîtrisent pas.

2.2.3 Critères de sélection des répondants

Pour garantir une compétence installée et un habitus professionnel stabilisé, un seuil d'au moins cinq années d'expérience ont été retenu. Ce choix s'appuie sur le modèle de Huberman (1989), qui situe la phase de stabilisation et de consolidation du répertoire pédagogique entre la quatrième et la sixième année de carrière. À ce stade, l'enseignant a dépassé les hésitations des débuts et dispose d'une aisance professionnelle suffisante pour que les jugements formulés à partir des vignettes reflètent des schèmes durablement incorporés plutôt que de simples réactions de survie.

2.2.4 Diversification des profils

Nous avons retenu un échantillon par choix raisonné. L'objectif n'est pas d'atteindre une représentativité statistique, mais de garantir une diversité maximale de profils au sein d'un cadre constant, pour mettre en lumière la variété des récits et des schèmes de pensée que les enseignants mobilisent face à des situations concrètes. Selon Kaufmann (2016), il est primordial d'éviter de construire l'échantillon avec des profils identiques, car cela risquerait de créer un déséquilibre flagrant et conduirait à l'oubli de certaines catégories importantes pour l'analyse. Pour ce faire, nous avons veillé à diversifier les répondants selon des variables de positionnement social et professionnel clés, telles que le genre, l'origine sociale et le type de diplôme. Bien que le mode de recrutement repose sur la participation volontaire via des réseaux sociaux, la dimension raisonnée de l'échantillon est garantie par l'application de filtres d'inclusion stricts (ISE faible et ancienneté confirmée) et par un suivi rigoureux de la distribution des variables de positionnement (diplôme, origine sociale) afin d'assurer l'hétérogénéité requise par l'analyse. Conformément aux exigences de validité d'un dispositif à visée explicative, nous visons un échantillon minimal de 100 répondants permettant ainsi d'isoler des corrélations statistiquement significatives entre ces variables de position objective (sexe, capitaux culturels hérités) et les schèmes de perception révélés par les vignettes. Le critère d'ancienneté (minimum 5 ans) garantit, selon le modèle de Huberman (1989), que les réponses reflètent un habitus professionnel stabilisé plutôt que des réactions de survie propres aux débuts de carrière.

2.2.5 Taille de l'échantillon et mode de recrutement

Afin de sortir du simple récit qualitatif et obtenir une puissance statistique suffisante permettant d'identifier des déterminants sociaux, nous avons opté pour un échantillon de minimum 100 répondants (Brysbaert, 2019).

Dans ce dispositif, la vignette constitue l'unité d'analyse principale plutôt que le répondant seul. Afin de prévenir la « fatigue du répondant », risque majeur

qui pourrait compromettre la sincérité ou la complétude des réponses en cette période de fin d'année, nous avons limité la sollicitation à trois vignettes par enseignant. La diffusion du questionnaire repose sur la mise en visibilité de la recherche à travers les réseaux professionnels, les courriels et les réseaux sociaux. Pour éviter que les participants réfléchissent trop à ce qu'on attend d'eux et pour réduire le biais de désirabilité sociale, l'objectif réel de l'étude est volontairement masqué derrière un titre neutre (Ried et al., 2022). Cela permet d'obtenir des réponses plus spontanées et moins influencées par les normes institutionnelles.

2.3 Outil de recueil

Pour ancrer cette recherche dans un contexte réaliste à partir de situations fictives, l'utilisation de vignettes constitue le dispositif méthodologique privilégié (Ghamrawi et al., 2025). Les vignettes sont des supports, sous forme de textes ou d'images, destinés à provoquer la réaction des participants (Hughes & Huby, 2004). Ce choix méthodologique répond à plusieurs impératifs de notre recherche.

Premièrement, il vise à provoquer des jugements personnels à partir d'une situation hypothétique (Hughes & Huby, 2012). Cet outil est particulièrement utile pour aborder des sujets sensibles ou complexes, car il permet aux participants de projeter leurs opinions sur un scénario plutôt que de parler directement d'eux-mêmes. Cette mise à distance offre une protection psychologique qui favorise des réponses plus sincères et nuancées, en limitant le sentiment de risque lié à l'exposition de soi (Ghamrawi et al., 2025). La vignette est particulièrement adaptée pour susciter les attributions causales réelles des enseignants face aux comportements des élèves. Dans la perspective de Bourdieu (1980), ce recours à la fiction vise à recueillir des attitudes (le « faire ») plutôt que de simples déclarations d'intentions (le « dire »), révélant ainsi l'habitus en tant que structure incorporée qui oriente les jugements de l'agent de manière quasi automatique.

Deuxièmement, l'efficacité de cet outil repose sur sa sélectivité : en ne présentant que partiellement les informations, les vignettes obligent les participants à combler les blancs avec leurs propres expériences et schèmes de pensée pour interpréter la situation (Hughes & Huby, 2012). Cette caractéristique permet au chercheur de clarifier les principes et les concepts profonds qui guident l'action, marquant ainsi le passage nécessaire du « problème social » (le vécu immédiat) au « problème scientifique » (l'objet construit).

Enfin, ce choix méthodologique répond au principe d'anticipation (Quivy & Van Campenhoudt, 2011) indispensable à la validation de nos hypothèses. Cette structuration rigoureuse permet, comme le soulignent Hughes et Huby (2004), d'obtenir des données qui se prêtent à un traitement statistique ultérieur des représentations. Un tel dispositif offre ainsi la possibilité d'analyser les intentions d'action et de mesurer l'impact de déterminants structurels — tels que l'Indice Socio-Économique (ISE) — sur les jugements portés par les acteurs au sein du champ scolaire

2.4 Traitement et analyse des données

2.4.1 Préparation des données

Cette première phase consiste à organiser et à préparer les données pour l'analyse. Selon Creswell (2009), cette première étape est primordiale pour transformer le matériau brut recueilli via le questionnaire numérique en un ensemble de données organisé et prêt pour l'analyse. Les données brutes ont été exportées vers Microsoft Excel afin de constituer une matrice de données. Chaque ligne représente un répondant et chaque colonne une variable (profil, échelles de Likert, verbatims des vignettes) constituant une base de données relationnelle permettant la manipulation conjointe du qualitatif et du quantitatif (MacQueen & al., 1998 ; Miles & al, 2014). Nous avons appliqué l'Attribute Coding (Saldaña, 2013) pour convertir les variables sociographiques en catégories numériques. Nous avons assigné un identifiant unique (E1, E2) à chaque participant pour garantir la confidentialité totale des

réponses et assurer l'anonymat conformément aux standards éthiques (McLellan & al., 2003 ; Miles & al., 2014). Nous avons éliminé les questionnaires incomplets, en particulier ceux dont les réponses libres aux vignettes sont manquantes afin de disposer d'une version « nettoyée » des données garantissant une base de haute qualité (Miles & al, 2014). Nous avons vérifié également la cohérence des réponses pour stabiliser la matrice avant le codage (Creswell, 2009). Les données sociographiques (sexe, âge, diplôme) ont été converties en catégories numériques pour permettre les futurs tests statistiques (Saldaña, 2013). Les verbatims des vignettes ont été isolés pour le codage tout en restant liés à l'identifiant du répondant pour permettre les croisements statistiques ultérieurs (MacQueen & al., 1998).

2.4.2 Codage thématique des réponses aux vignettes

Le codage des vignettes s'est effectué en deux cycles, conformément aux recommandations de Saldaña (2013). Le *premier cycle* consiste à fragmenter les verbatims en unités de sens. Selon cet auteur, deux approches sont privilégiées. Le codage structurel qui permet d'étiqueter les segments de phrases en fonctions de nos questions de recherche. Cette étape facilite le regroupement des segments de texte qui répondent directement à nos quatre axes théoriques (poids du contexte social, norme d'internalité, tension agent/acteur, prescriptions institutionnelles). Le codage descriptif, quant à lui, est utilisé pour garder le lien avec le langage naturel des enseignants. Cette dernière approche consiste à résumer le sujet de base du passage en un mot ou une courte expression. Elle sert à repérer les grandes thématiques présentes dans les données brutes (Saldaña, 2013). Nous avons identifié les thèmes abordés, comme « difficultés familiales », « manque de ressources » ou « référentiels ».

Après le premier cycle de codage, Saldaña (2013) recommande d'adopter, lors du *second cycle*, une démarche plus élaborée visant à structurer les données sur le plan thématique et conceptuel. Nous avons suivi cette orientation en réorganisant les codes initiaux : certains ont été remplacés par des catégories

plus précises, d'autres fusionnés, tandis que quelques-uns ont été écartés lorsqu'ils se révélaient peu pertinents ou insuffisamment informatifs.

Cette étape permet de faire des liens entre des éléments qui semblent éloignés et de construire une vision plus globale du corpus de données. Ce travail de montée en abstraction a été guidé par la typologie de Clément (2010) et stabilisé via un livre de codes structuré en six composantes selon MacQueen et al. (1998). Ce processus de condensation ne vise pas seulement à réduire la masse de données, mais à faire émerger des relations explicatives et des schèmes de pensée récurrents. En fin de cycle, ces thèmes forment la structure principale de l'analyse. Ils permettent de comparer les explications données par les enseignants avec les concepts d'habitus et de norme d'internalité.

2.4.3 Élaboration du codebook

Une fois les données organisées et les premières unités de sens identifiées au sein des vignettes, nous avons élaboré un livre de codes qualitatif, nommé codebook (Annexe 3) conformément à la procédure d'analyse de données décrite par Creswell (2012). Ce document constitue le référentiel central de l'analyse, permettant de stabiliser le sens attribué à chaque segment de texte et de garantir une application cohérente des étiquettes symboliques tout au long du corpus (Saldaña, 2013). Macqueen et al. (1998) proposent une structure en six composantes permettant de stabiliser le sens de nos catégories qualitatives avant leur quantification :

1. Le **nom du code** (ou mnémonique).
2. Une **définition brève**.
3. Une **définition complète** (correspond aux critères d'inclusion) intégrant des directives explicites sur les propriétés du phénomène pour limiter la subjectivité.
4. **Critères d'exclusion** : Précisions sur ce que le code ne doit pas inclure afin de le différencier des autres codes proches.
5. **Exemplaires types** : Un ou deux exemples de données représentant le mieux le code.

6. **Exemplaires atypiques** ou « proches mais non » : Pour aider le chercheur à ne pas faire de confusion avec d'autres catégories

Ces définitions opérationnelles sont indispensables pour que le codage reste systématique et ne dévie pas de l'intention analytique initiale, assurant ainsi que le chercheur traite les données de manière stable dans le temps (Creswell, 2009 ; Saldaña, 2013).

Afin que la fidélité du codage soit respectée, nous avons veillé à ce que l'approche analytique demeure constante tout au long du processus d'interprétation des données. Cette exigence, centrale pour garantir la rigueur scientifique de la démarche, implique de contrôler que les choix méthodologiques ne varient pas de manière arbitraire au fil de l'analyse, comme le souligne Creswell (2009).

Deux procédures ont été mises en place :

- **La stabilité intra-codeur** : En suivant les préconisations de Miles et al. (2014) et de Saldaña (2013), nous avons procédé au re-codage d'un échantillon des réponses aux vignettes après un délai temporel. Cette comparaison permet de mesurer la cohérence de ses propres décisions et d'affiner les définitions du livre de codes si des ambiguïtés apparaissent.
- **L'accord inter-codeurs** : Un processus de codage croisé a été mobilisé. Cette procédure repose sur le calcul d'un pourcentage d'accord entre deux codeurs indépendants travaillant sur les mêmes segments de données (MacQueen & al., 2008 ; Creswell, 2009). Selon Miles et al. (2014), un seuil de concordance élevé (visant idéalement 85 % à 90 %) est recommandé pour considérer que le système de codage est fiable et reproductible.

2.4.4 Codage et quantification

Lors de cette étape, nous avons transformé le matériau textuel issu des vignettes en données numériques. Ce processus, intitulé « quantification », permet d'intégrer les observations qualitatives dans une analyse statistique rigoureuse (Miles & al., 2014 ; Saldaña, 2013). Conformément aux

recommandations de MacQueen et al. (1998), les réponses libres sont synthétisées dans une matrice de données où chaque ligne correspond à un répondant (identifié par un code unique) et chaque colonne représente un code issu de notre livre de codes : une valeur « 1 » est attribuée lorsque le concept apparaît dans le verbatim, tandis qu'une valeur « 0 » indique son absence. Ce procédé permet de convertir des thèmes abstraits — tels que le type d'attribution ou la perception de l'autonomie — en variables nominales susceptibles d'être traitées par des tests statistiques. Pour garantir la fiabilité de ce passage du qualitatif au quantitatif et limiter la subjectivité, nous avons établi des « règles de décision » explicites (Saldaña, 2013 ; Miles et al., 2014) :

- Un thème est codé comme présent “1” uniquement s'il est mentionné explicitement, de manière répétée ou avec un affect marqué dans le verbatim.
- En cas d'ambiguïté ou de doute sur la présence d'un schème, la valeur « 0 » est attribuée par défaut afin de ne pas surestimer la récurrence d'une représentation.

2.4.5 Croisement avec les profils des répondants

Une fois la matrice de données stabilisée, ces nouvelles variables qualitatives quantifiées ont été systématiquement croisées avec les caractéristiques objectives des participants recueillies dans le questionnaire (Creswell, 2009 ; Saldaña, 2013). Ce croisement constitue le cœur de notre devis mixte à visée explicative : il ne s'agit plus seulement de décrire des opinions isolées, mais d'identifier des modèles d'interrelations entre les représentations professionnelles et les positions objectives des enseignants dans le champ scolaire. Pour opérationnaliser cette étape, nous mobilisons l'« *Attribute Coding* » (Saldaña, 2013). Ce procédé consiste à indexer chaque répondant selon ses propriétés socioprofessionnelles (type de diplôme, ancienneté, sexe, capital culturel hérité), fournissant ainsi les propriétés analytiques nécessaires pour localiser et comparer les thèmes extraits du corpus. Comme le soulignent MacQueen et ses collègues (1998), cette structuration de l'information

qualitative permet de la combiner de manière significative avec une base de données quantitative afin de mettre au jour des déterminants structurels.

En traitant le milieu social (ISE faible) comme cadre fixe, l'analyse se focalise sur la manière dont les trajectoires individuelles et les capitaux hérités modulent les schèmes de perception face à l'injonction d'autonomie. Cette étape d'intégration prépare ainsi le terrain pour l'application des tests statistiques d'inférence (χ^2 et ANOVA) destinés à évaluer la force des liens entre ces variables.

2.4.6 Stratégies d'analyses statistiques

Une fois l'intégration des données opérée selon les modalités décrites, nous avons appliqué des tests statistiques d'inférence pour évaluer la force des liens entre les variables et valider nos hypothèses. Deux stratégies principales ont été mobilisées :

Le test du χ^2 (Chi-deux)

Conformément aux critères de sélection de Creswell (2009), le test du χ^2 est notre outil privilégié pour croiser les variables catégorielles :

- **Application** : Il permet de mesurer l'existence d'un lien significatif entre la présence ou l'absence d'un schème de pensée identifié dans les vignettes (ex : code C1 - Attribution interne) et une variable de position objective (ex : Bachelier vs Universitaire).
- **Objectif** : Ce test déterminera si le recours à des déterminants sociaux ou individuels pour expliquer le manque d'autonomie varie de manière statistiquement significative selon le capital scolaire de l'enseignant.

L'analyse de variance (ANOVA)

Le test de l'ANOVA demeure central pour le traitement des échelles de Likert (parties 2 à 5 du questionnaire), qui fournissent des données d'intensité.

- **Application** : ce test permet de comparer les moyennes des scores d'adhésion aux affirmations déclaratives entre différents sous-groupes de répondants.
- **Exemple** : nous appliquerons une ANOVA pour comparer le degré de soutien déclaré à l'autonomie (Q11) entre trois groupes d'ancienneté (5-10 ans, 11-20 ans, + de 20 ans). Cela permettra de tester si l'expérience professionnelle constitue un facteur de variance dans le jugement, en lien avec les phases de stabilisation de l'habitus décrites par Huberman (1989).

2.5 Critères de qualité et de scientificité

Conformément aux principes de rigueur défendus par De Ketele (2010), la scientificité de ce travail repose sur la cohérence entre nos postures épistémologiques et nos choix opérationnels. Pour garantir la robustesse de nos conclusions, nous mobilisons trois piliers fondamentaux : la confirmabilité, la crédibilité et la fiabilité.

2.5.1 Confirmabilité et auditabilité

La confirmabilité de la recherche est assurée par la transparence totale de la procédure de traitement. La rupture épistémologique opérée nous permet de traiter l'enseignant non comme un simple témoin, mais comme un agent dont l'habitus est révélé par le dispositif expérimental.

2.5.2 Crédibilité et triangulation

La crédibilité (validité interne) de notre étude repose sur une triangulation des méthodes (Creswell, 2012 ; Miles et al. 2014). En croisant les échelles de Likert avec les réactions spontanées aux vignettes, nous capturons la complexité des représentations. Ce dispositif permet de confronter le discours de l'acteur (le « dire ») à ses schèmes incorporés (le « faire »), garantissant une distinction nette entre les croyances endossées liées aux prescriptions du Pacte d'Excellence et les attitudes réelles. L'utilisation de la typologie de Clément (2010) offre, à cet égard, un cadre opérationnel stable pour analyser ces différents niveaux de croyances sans risque de confusion conceptuelle.

2.5.3 Fiabilité et rigueur procédurale

La fiabilité (dépendance) du travail est garantie par la stabilisation de notre système de codage. Nous avons élaboré un livre de codes, nommé codebook (Annexe 3) structuré selon les six composantes de MacQueen et al. (1998), incluant des critères d'exclusion stricts pour limiter la subjectivité de l'analyste. La stabilité des données est renforcée par deux procédures :

- La stabilité intra-codeur : re-codage d'un échantillon à intervalle temporel pour vérifier la cohérence interne.
- L'accord inter-codeurs : recherche d'un consensus sur les segments ambigus, visant un seuil de concordance entre 85 % et 90 % selon les standards de Miles et al. (2014).

Partie 3 : Analyse des données, présentation des résultats et discussion

Chapitre 1 : profil des répondants et panorama descriptif des postures

Ce premier chapitre propose une analyse descriptive et fréquentielle des données issues de 114 enseignants travaillant dans des établissements à indice socioéconomique faible (ISE 1 à 5). Le codage binaire des thématiques effectué dans les réponses aux vignettes permet de dégager les tendances générales et les schèmes de perception dominants structurant leur habitus professionnel. En se centrant sur le « faire » de l'agent, cette étape met en évidence la manière dont les enseignants se positionnent face aux tensions entre autonomie, précarité et prescriptions institutionnelles.

1.1. Caractéristiques de l'échantillon de recherche

Notre analyse repose sur un échantillon final de 114 répondants ayant complété l'analyse des vignettes cliniques. Cet échantillon, constitué par un choix raisonné, respecte strictement le cadre fixe de la recherche : des enseignants exerçant en milieu précarisé (ISE 1 à 5) disposant d'une expérience professionnelle confirmée (minimum 5 ans).

Les données suivantes présentent les caractéristiques professionnelles et l'origine sociale de notre échantillon :

TABEAU 1 : Synthèse des caractéristiques de l'échantillon (*Note : Le détail des tableaux de fréquences bruts générés par SPSS est disponible en Annexe 4.*)

Catégorie	Variable	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Genre	Femme	103	90,4 %
	Homme	11	9,6 %
Âge	20 à 34 ans	17	14,9 %
	35 à 44 ans	46	40,4 %

	45 à 54 ans	38	33,3 %
	55 ans et plus	13	11,4 %
Diplôme le plus élevé	CESS	2	1,8 %
	Bachelier	71	62,3 %
	Universitaire	41	36,0 %
Expérience totale	5 à 10 ans	26	22,8 %
	11 à 20 ans	44	38,6 %
	Plus de 20 ans	44	38,6 %
Niveau d'enseignement	Primaire	65	57,0 %
	Secondaire	49	43,0 %
Type d'établissement	Ordinaire	86	75,4 %
	Spécialisé	28	24,6 %
Ancienneté (actuelle)	0 à 5 ans	19	16,7 %
	6 à 10 ans	33	28,9 %
	11 à 15 ans	28	24,6 %
	16 ans et plus	34	29,8 %
Mobilité contextuelle	Oui (ISE > 5)	67	58,8 %
	Non (ISE 1 à 5 uniquement)	47	41,2 %
Origine sociale (Père)	Pas de CESS	29	25,4 %
	CESS	39	34,2 %
	Bachelier	26	22,8 %
	Universitaire	20	17,5 %
Origine sociale (Mère)	Pas de CESS	26	22,8 %
	CESS	29	25,4 %
	Bachelier	47	41,2 %
	Universitaire	12	10,5 %

1.1.1 Un corps enseignant féminin et expérimenté

Le portrait-robot des enseignants de notre étude correspond majoritairement à une femme (90,4 %), âgée de 35 à 44 ans (40,4 %), titulaire d'un bachelier (62,3 %) et travaillant-principalement dans l'enseignement primaire (57 %) et ordinaire (75,4 %). Son profil est marqué par une forte stabilité professionnelle : près de 30 % des répondants exercent depuis plus de 16 ans dans leur établissement actuel. Cette ancienneté suggère une incorporation durable de schèmes de perception liés aux réalités sociales de l'ISE faible.

1.1.2 Mobilité contextuelle et réflexivité

L'expérience multi-contextuelle des répondants nous apparaît être un trait essentiel pour notre analyse : 58,8 % des répondants ont déjà exercé dans des établissements plus favorisés ($ISE > 5$). Cette expérience dans des contextes contrastés procure à une majorité de l'échantillon un point de comparaison objectif pour évaluer les défis spécifiques de la précarité. Elle favorise ainsi une forme de réflexivité sur l'arbitraire culturel des normes scolaires et sur la manière dont les prescriptions institutionnelles se heurtent aux réalités du terrain.

1.1.3 Hétérogénéité du capital culturel hérité

L'analyse de l'origine sociale montre une diversité des capitaux culturels au sein de l'échantillon. Si 41,2 % des mères des répondants ont un diplôme de bachelier, 25,4 % des pères n'ont pas obtenu le CESS. Cette variété de trajectoires sociales, au sein d'un même milieu professionnel, constituera un élément clé pour notre analyse inférentielle (Chapitre 2), notamment pour mesurer l'impact de l'origine sociale sur les logiques d'attribution causale des enseignants.

1.2 Panorama global des échelles de Likert (Le « Dire »)

Avant d'examiner les réactions spontanées des enseignants face aux vignettes cliniques, il est primordial de comprendre le système de normes et de représentations dans lequel ils se positionnent consciemment. Les échelles de Likert permettent d'identifier les croyances endossées.

1.2.1 Adhésion aux missions sociales de l'école

Cette section s'intéresse à la manière dont les enseignants conçoivent leur rôle, au-delà de la seule transmission des savoirs. Les résultats montrent une quasi-unanimité autour de la mission sociale de l'école : 91,3 % des répondants estiment que l'institution doit s'adapter aux besoins des élèves (Item 1 : 58,8 % sont plutôt d'accord ; 32,5 % tout à fait d'accord). 94,7 % considèrent qu'elle doit prendre en compte les difficultés sociales dans ses pratiques quotidiennes (Item 3 : 59,6 % sont plutôt d'accord ; 35,1 % sont tout à fait d'accord). En ce qui concerne la mission de l'école : 89,5 % valident l'idée que le développement des compétences psychosociales est aussi essentiel que les apprentissages académiques (Item 2 : 40,4 % sont tout à fait d'accord ; 49,1 % sont plutôt d'accord). Ces résultats indiquent que les praticiens ne se limitent pas à l'enseignement des compétences disciplinaires mais se reconnaissent un rôle de soutien face aux inégalités.

1.2.2 Vision de l'autonomie et besoin de guidage

Le rapport à l'autonomie montre une tension entre l'aspiration de développement de l'autonomie et le besoin de sécurité. Si 60,5 % des enseignants pensent que tous les élèves peuvent devenir autonomes (Item 11), une part non négligeable (32,5 %) exprime des réserves. Cette prudence s'accompagne d'une forte demande de structure : 99,1 % estiment que certains élèves nécessitent un cadre très structuré (Item 7), une position largement affirmée (70,2 % « tout à fait d'accord »). 87,7 % jugent que les élèves ont un

besoin important d'être guidés (Item 9). L'idée que la liberté seule suffirait à favoriser les progrès est loin de faire consensus : 43,9 % des répondants s'y opposent (Item 8). Globalement, l'autonomie est perçue non comme un état naturel, mais comme une construction progressive, nécessitant un accompagnement étroit de l'adulte.

1.2.3 Influences perçues et facteurs

Une contradiction apparaît dans la manière dont les enseignants perçoivent leur pouvoir d'action. D'un côté, ils expriment un fort sentiment d'efficacité : 95,6 % estiment avoir une influence sur le développement de l'autonomie (Item 21 : 56,1 % « plutôt d'accord », 39,5 % « tout à fait d'accord ») et 90,3 % considèrent que cette mission fait pleinement partie de leur rôle (Item 24 : 41,2 % « plutôt d'accord », 49,1 % « tout à fait d'accord »). De l'autre, ils soulignent le poids des déterminismes : 96,5 % pensent que certaines difficultés dépassent les possibilités d'action de l'école (Item 19 : 56,1 % « tout à fait d'accord », 40,4 % « plutôt d'accord »). De même, 88,6 % attribuent ces difficultés à des facteurs externes (Item 22 : 68,4 % « plutôt d'accord », 20,2 % « tout à fait d'accord ») et 90,3 % jugent que les objectifs liés à l'autonomie sont plus difficiles à atteindre selon les contextes (Item 23 : 48,2 % « plutôt d'accord », 42,1 % « tout à fait d'accord »). L'ensemble montre un enseignant conscient de son impact, mais également lucide face aux contraintes structurelles et à l'arbitraire culturel propres aux milieux précarisés.

1.2.4 Rapport aux référentiels

Enfin, les répondants formulent une critique nette du cadre institutionnel. Une large majorité (89,5 %) estime ne pas disposer des moyens nécessaires pour prendre en compte les difficultés sociales (Item 4). 79 % jugent les référentiels actuels, notamment le Pacte d'Excellence, inadaptés aux réalités du terrain (Item 5). Malgré ce constat, les enseignants conservent une certaine capacité d'agir : 77,2 % déclarent se sentir libres d'adapter ces prescriptions aux besoins réels de leurs élèves (Item 6).

Tableau 2 : Synthèse des scores d'adhésion (le « Dire ») par dimensions thématiques (N=114)

Dimension thématique	Items concernés	Score global d'adhésion (%)
Missions sociales et psychosociales	1, 2, 3	91,8 %
Besoin de cadre et de guidage	7, 9	93,4
Responsabilité et rôle de l'enseignant	21, 24	92,9 %
Influence des facteurs externes/contextuels	19, 22, 23	91,8 %
Sentiment de manque de moyens	4	10,5 %
Adéquation des référentiels au terrain	5	21,1 %

Note : Le score d'adhésion global correspond au cumul des réponses « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord ». Le détail par item est disponible en Annexe 5.

1.3 Panorama des schèmes de perception mobilisés

Après l'analyse des intentions (le « Dire »), cette section explore le « faire » de l'agent à travers le codage des réactions aux trois vignettes cliniques. En confrontant les 114 enseignants à la complexité de situations concrètes, ce dispositif révèle les schèmes de perception dominants et met en lumière les tensions entre leurs idéaux pédagogiques et leur habitus réellement incorporé.

Le tableau ci-dessous synthétise la distribution des codes sur l'ensemble du corpus, offrant une vue d'ensemble des logiques de jugement mobilisées face aux enjeux de l'autonomie en milieu précaire.

Axe	Codes	Vig nett e 1	Vig nett e 2	Vig nett e 3
Autonomie	A1 - Naturalisée	9,57 %	0,87 %	0,00 %
	A2 - Construite	35,6 5 %	44,3 5 %	23,4 8 %
Précarité	P1 - Déficit /	60,0 0 %	< 1 %	2,61 %
	P2 - Structurelle			
Attribution causale	C1 - Interne (élève)	3,48 %	34,7 8 %	1,74 %
	C2 - Externe (contexte)	26,0 9 %	20,8 7 %	15,6 5 %
Norme d'internalité	N1 - Indiv. /	N2: 31,3	N1: 7,83	N2: 48,7
	N2 - Partagée	0 %	%	0 %
Pratique pédagogique	R2 - Guidage /	34,7 8 %	73,9 1 %	43,4 8 %
	Différenciation			

Rapport à l'institution	I1 - Adhésion	0,87 %	0,00 %	15,65 %
	I2 - Distance critique	4,35 %	0,87 %	44,35 %

Note : Données compilées d'après les analyses fréquentielles par situation.

1.3.1 Les schèmes de perception dominants

L'analyse des réactions aux trois situations cliniques met en évidence des récurrences qui structurent l'habitus professionnel des enseignants. Malgré la diversité des scénarios, trois schèmes de perception ressortent comme le fondement de leur jugement en contexte précaire.

Le résultat le plus récurrent est le refus de considérer l'autonomie comme une disposition naturelle. Le code A2 (autonomie à construire) domine largement le code A1 (autonomie innée) ; ce dernier étant presque absent (0,87 % en V2 ; 0 % en V3). Pour les enseignants, l'autonomie s'enseigne et dépend fortement de l'étayage scolaire. Ils voient l'élève comme un agent dont les capacités se développent au fil de sa trajectoire éducative, et non comme porteur d'une compétence naturalisée.

Le second élément mis en évidence indique que le guidage et la différenciation sont des actions à privilégier afin de compenser la fragilité des élèves pour 73,91 % des répondants. Ces derniers favorisent le découpage des tâches, les rituels et la structuration pédagogique plutôt que le laisser-faire ou le contrôle strict.

Enfin, les enseignants adoptent une posture réflexive vis-à-vis des injonctions institutionnelles. S'ils adhèrent à l'idéal d'autonomie dans le discours, ils expriment une forte distance critique (I2) lorsque le Pacte d'Excellence se confronte aux réalités du terrain. En vignette 3, ce schème apparaît chez 44,35 % des répondants. Pour eux, l'institution impose une autonomie « sur papier » sans donner les ressources indispensables pour soutenir des élèves dont le capital social est fortement inégal.

1.3.2 La tension entre l'élève agent et l'élève acteur

Le jugement enseignant oscille de manière significative entre deux pôles de perception selon la nature de la situation rencontrée. Dans les situations abordant la précarité de manière théorique ou institutionnelle (Vignettes 1 et 3), les enseignants mettent en avant l'élève comme un agent dont les capacités d'autonomie sont le fruit de structures objectives et d'un habitus façonné par un environnement fragile. Cette perception se traduit par un recours massif aux attributions externes (C2) et la responsabilité partagée (N2), laquelle atteint 48,70 % en situation 3.

A l'inverse, lorsque la situation porte sur une attitude concrète et persistante en classe (vignette 2), le jugement bascule vers une traduction plus psychologisante. Sous l'effet de l'urgence pédagogique, la norme d'internalité réapparaît : l'enseignant en vient à considérer l'élève comme un sujet supposé pleinement responsable et maître de ses décisions. L'attribution interne atteint ici 34,78% et indique que l'élève est alors désigné comme tenu pour responsable de sa trajectoire, ce qui occulte temporairement le poids des contraintes structurelles identifiées précédemment.

1.4 Bilan et mise en tension des résultats

Ce premier chapitre permet de dégager les traits principaux de l'habitus professionnel des répondants : un corps enseignant largement féminin (90,4 %), expérimenté (77,2 %) et stable en milieu précaire.

L'analyse du lien entre le « dire » et le « faire » fait apparaître trois tensions majeures :

- **Autonomie construite** : Les enseignants s'accordent sur l'idée que l'autonomie se développe par l'apprentissage (90,3 %). Les réactions spontanées confirment cette position, avec la forte présence du code A2. L'autonomie n'est jamais pensée comme innée, mais comme une construction scolaire.
- **Responsabilité paradoxale** : Bien que les enseignants reconnaissent presque unanimement le poids des déterminismes sociaux (99,1 %), leur jugement

bascule vers une attribution interne dès que la situation devient concrète (C1 : 34,78 % en vignette 2). Sous la pression pédagogique, la norme d'internalité reprend le dessus.

- **Adhésion critique à l'institution** : Si l'objectif d'autonomie est accepté en théorie, 89,5 % des répondants pointent un manque de moyens. En situation (vignette 3), cette tension se traduit par une distance critique marquée (I2 : 44,35 %) envers des référentiels jugés éloignés des réalités du terrain.

En somme, l'habitus observé est celui d'un étayage actif, où le guidage (R2) est massivement mobilisé pour soutenir un élève considéré comme un agent fragilisé socialement. Cette vue d'ensemble ouvre maintenant la voie à une analyse verticale, afin de comprendre, vignette par vignette, la logique interne qui structure le sens pratique des enseignants.

Chapitre 2 : analyse verticale et thématique des situations cliniques

2.1. Vignette 1 : précarité et autonomie

Cette première vignette fictive présente le contexte d'un conseil de classe où un collègue expose explicitement le lien entre la difficulté à développer l'autonomie au manque de ressources de types domestiques des élèves issus de milieux précaires. L'objectif de cette vignette est double : explorer comment les enseignants interprètent le poids des structures sociales sur le développement de l'autonomie et identifier les réponses pédagogiques qu'ils privilégient face au déterminisme.

La première analyse générale des réponses révèle une posture ontologique très claire : pour une grande majorité des répondants, l'autonomie n'est jamais perçue comme un trait inné (A1 : 9,57 %), mais comme une compétence construite (A2 : 35,65 %). On note un refus de considérer l'autonomie comme une disposition naturelle. Les enseignants ont une vision développementale où l'autonomie est une disposition façonnée par l'étayage scolaire plutôt qu'un besoin universel neutre. Ce constat rejoint l'approche constructiviste de notre

recherche, (l'autonomie est envisagée comme un apprentissage dépendant du cadre fourni par l'institution).

« L'autonomie se construit et s'apprend. » (Répondant 4)

« L'autonomie ça s'enseigne et certains ont besoin d'être plus guidés que d'autres, à nous de leur apprendre à faire seuls. » (Répondant 75)

En ciblant l'analyse sur le concept de précarité, les enseignants de notre échantillon manifestent une forte sensibilité aux inégalités sociales. Le code le plus représenté est celui de la lecture nuancée ou structurelle (P2 : 39,13 %), qui surpasse nettement la simple vision d'un déficit de ressources (P1 : 20,87 %). Les enseignants refusent massivement les généralisations stigmatisantes des élèves et préfèrent replacer leurs difficultés dans une dynamique sociostructurelle plus large. Comme l'illustrent certains verbatims, les enseignants sont conscients que la précarité exerce une influence sur les apprentissages mais elle ne doit pas mener à un fatalisme démissionnaire. L'élève est ainsi perçu comme un « agent » dont les pratiques sont le reflet de structures objectives (l'ISE faible) pesant sur son habitus.

« Les inégalités sociales et scolaires sont une triste réalité et qu'on ne peut fermer les yeux dessus. » (Répondant 9)

« Tant que la lecture n'est pas acquise, l'autonomie [...] est vachement compliquée si le cadre à la maison ne le permet pas [...] rien qu'en vocabulaire certains élèves sont très pénalisés. » (Répondant 14)

« Je rappellerais qu'il ne faut pas faire de généralités. Les conditions de vie peuvent influencer l'autonomie, mais elles ne la déterminent pas. » (Répondant 44)

« Je connais bon nombres d'élèves précaires qui doivent déjà gérer leurs cadets, se nourrir par eux-mêmes, etc. Ils sont livrés à eux-mêmes et se débrouillent. » (Répondant 28)

Nous observons une résistance marquée à la norme d'internalité au niveau des logiques d'attribution. Les enseignants privilégient les causes externes (C2 : 26,09 %) par rapport aux causes internes liées à l'élève (C1 : 3,48 %). La responsabilité partagée (N2 : 31,30 %) prime sur la responsabilisation individuelle (N1 : 4,35 %). Ce constat démontre d'un positionnement stratégique : en attribuant les difficultés au contexte (externe et instable) plutôt qu'à un manque de capacités intrinsèques, l'enseignant préserve une attente de réussite future et évite un effet Pygmalion négatif. Cette vision critique la responsabilisation et permet de ne pas transformer un obstacle social en une faute morale de l'élève.

« Affirmer qu'ils sont moins autonomes est un regard externe et naturalisant sur lequel l'enseignant n'a pas de prise. [...] C'est un jugement très normatif. » (Répondant 100)

« Oui et non : oui car ce n'est pas la faute des élèves et non on ne doit pas se contenter de ça. Montrer aux élèves que ce n'est pas parce qu'on n'a pas, qu'on doit rester comme ça. » (Répondant 47)

Pour terminer, nous constatons une conscience sociocritique qui se traduit par une posture pédagogique de guidage et de différenciation (R2 : 34,78 %). La réponse majoritaire est la mise en place d'une « autonomie conditionnée » ou encadrée et non le retrait de l'exigence. Pour compenser le manque de ressources domestiques, les enseignants proposent des outils concrets au sein de leur pratique : planification des tâches, guides visuels, rituels sécurisants, feuilles de route et rassurance constante.

« En classe, je tente de la développer mais par palier, avec des rituels, des automatismes simples afin de les cadrer, de les sécuriser. » (Répondant 1)

« Différencier les supports et les modalités de travail pour tenir compte des difficultés rencontrées par certains élèves sans diminuer les exigences d'apprentissage. » (Répondant 3)

« Milieux précaires ne signifie pas absence de compétences, ils signifient absences d'opportunité et ça on peut agir dessus. » (Répondant 75)

L'apparition d'une mission compensatrice où l'autonomie se construit par paliers explicites se profile, transformant l'arbitraire culturel du système scolaire en une compétence accessible à tous. Cette vignette révèle un corps enseignant conscient des déterminismes, refusant de traiter l'élève précaire comme un « acteur » totalement souverain pour mieux l'accompagner dans sa condition d'agent vers une émancipation progressive.

2.2 Vignette2 : responsabilité individuelle

La deuxième situation se déroule au sein d'une salle des professeurs lors d'une interaction immédiate avec un collègue. Ce dernier se plaint d'un élève jugé « dépendant » qui le sollicite à répétition en classe pour une validation ou pour des consignes. Le collègue conclut que ce comportement résulte d'un manque d'effort et d'une forme d'assistanat qui l'empêche d'évoluer et de devenir autonome. Cette vignette met en tension le jugement porté sur la volonté de l'élève et le besoin réel d'étayage pédagogique.

Lors de l'analyse, nous observons un basculement significatif par rapport à la première vignette. Le code C1 lié à l'attribution interne atteint son niveau le plus élevé (34,78%). Une grande part des répondants rejoint l'avis du collègue en situant la cause de la difficulté chez l'élève lui-même (manque de motivation, de confiance ou d'investissement).

Ce constat illustre la norme d'internalité (Dubois, 1994) : la tendance à surestimer le poids de l'acteur tout en négligeant les pressions environnementales et structurelles. Dans cette situation, contrairement à la vignette 1, les références à la précarité sont quasi inexistantes. Dans le cadre d'une relation duelle immédiate, la prise en compte du contexte social s'efface au profit d'une lecture psychologisante. Comme l'indique un répondant :

« Ce n'est pas une question d'effort mais de volonté. Si l'enfant n'en a pas envie... Il ne le fera pas » (Répondant 4).

Malgré ce jugement interne marqué, un paradoxe saisissant apparaît : le recours au guidage et à la différenciation (R2) explose pour atteindre 73,91 %. C'est le score le plus haut de l'étude. Bien qu'ils puissent soupçonner un

manque d'effort, les enseignants refusent massivement le « laisser-faire » (R1 : 1,74 %). Cette prise de position révèle un habitus professionnel compensateur. L'enseignant tente de transformer l'élève en acteur autonome et agit comme un « étayage vivant ». Malgré le regard critique qu'il peut porter sur l'élève, une action pédagogique concrète est mise en place avec une structure renforcée.

« Certains élèves ont besoin d'être rassurés. Pour qu'il puisse travailler seul, peut-être découper les consignes en plusieurs étapes » (Répondant 37)

« Il s'agit de proposer un étayage temporaire, puis de le retirer progressivement lorsque l'élève devient capable d'agir seul. » (Répondant 106)

Concernant l'autonomie, l'idée qu'elle est une construction (A2 : 44,35 %) et demeure le cadre de référence dominant, même en situation de tension relationnelle. Très peu de répondants (0,87 %) considèrent ce manque d'autonomie comme une fatalité liée à la nature de l'élève. Elle n'est pas vue comme un don, mais comme une compétence qui nécessite que l'école emploie une pédagogie plus explicite et fournisse des outils concrets en soutien aux élèves dans leurs apprentissages comme des pictogrammes ou des listes.

« Enseigner l'autonomie peut être une piste, expliciter les attentes et les codes de l'école peut en être une autre. » (Répondant 100)

« [...] l'aider à rédiger des listes "protocole" des tâches à effectuer que l'élève doit consulter et vérifier seul, l'aider à aller vers d'autres élèves pour lui donner d'autres moyens de travailler etc. » (Répondant 57)

En conclusion, cette vignette fonctionne comme un puissant révélateur de la norme d'internalité. Elle met en lumière la tension entre les figures de l'Agent et de l'Acteur. L'enseignant exige un « acteur » souverain et volontaire, mais se retrouve face à un « agent » socialement situé qui a besoin de routines et de structures pour fonctionner. Cette injonction à l'autonomie débouche alors sur

ce que nous pouvons qualifier d'« autonomie sous haute surveillance », où le soutien de l'enseignant est omniprésent pour pallier la fragilité perçue de l'élève.

2.3 Vignette 3 : prescription institutionnelle

La troisième et dernière vignette quitte le cadre de la classe et des interactions entre collègues pour se déplacer vers la dimension politique et organisationnelle du métier. Cette situation fictive met en scène une réunion d'équipe où la direction émet la demande de renforcer le développement de l'autonomie conformément aux nouveaux référentiels du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Au sein de cette réunion, un collègue réagit vivement et dénonce l'impossibilité pour l'école de « tout compenser ». La vignette sert de révélateur à la tension entre les injonctions institutionnelles et les contraintes objectives du terrain en milieu précarisé.

Une première analyse quantitative met en évidence un écart très net entre la distance critique (I2 : 44,35 %) et l'adhésion institutionnelle (I1 : 15,65 %). Près de la moitié des répondants exprime une méfiance, voire une hostilité, quant à l'applicabilité des référentiels officiels, jugés déconnectés des réalités sociales ou trop idéalistes face au manque de moyens.

Cette position prise par les répondants illustre ce que nous avons nommé, d'après Clément (2010), les « croyances endossées ». Même si les enseignants affirment accepter l'objectif d'autonomie comme mission, leur discours révèle un malaise face à ce qu'ils considèrent comme un arbitraire culturel imposé qui ne tient pas compte des inégalités présentes sur le terrain. L'autonomie, mise en avant comme une norme universelle par le système, est ici perçue comme un « privilège de classe » où la haute institution exigerait la manifestation sans fournir les outils de compensation nécessaires.

« C'est vrai, les référentiels ne tiennent absolument pas compte des réalités de terrain. Il ne suffit pas d'appeler les personnages de l'histoire Ines et Amir pour coller aux réalités que nous rencontrons. » (Répondant 26).

« [Ces référentiels sont des] utopies issues du milieu politique. » (Répondant 76).

Concernant le code N2 lié à la « Responsabilité partagée / critique », il obtient le score le plus élevé de cette situation (48,70 %). Les enseignants refusent massivement une lecture individualisante de la réussite (norme d'internalité libérale) où tout le poids de l'autonomie se porte sur l'élève seul ou sur le courage individuel de l'enseignant. Ils affirment que l'école ne peut pas compenser seule les carences extérieures.

Ce positionnement témoigne d'une posture réflexive de la part des répondants. L'enjeu présent n'est plus seulement la motivation de l'élève (Acteur), mais la capacité de l'institution à s'adapter aux besoins réels de l'élève situé (Agent). Les enseignants se font ici les porte-parole d'une réalité structurelle face à une norme d'internalité qu'ils jugent parfois nocive ou culpabilisante pour les publics les plus fragiles.

« On a la double casquette : celle du coach [...] ainsi que celle du juge/certificateur impartial. » (Répondant 33).

« C'est vrai, il y a des choses pour lesquelles nous n'avons pas de poids. Qu'on fait notre maximum et qu'on continuera à le faire. » (Répondant 104).

Cependant, il est à noter que malgré cette charge critique virulente envers le cadre institutionnel, l'engagement professionnel demeure intact. Le code R2 (Guidage / différenciation) reste très élevé avec 43,48 % d'occurrences. Ce paradoxe montre que, tout en dénonçant l'injonction abstraite des instances supérieures, les enseignants continuent de proposer des ajustements concrets au quotidien pour soutenir l'initiative des élèves. De ce fait, l'habitus enseignant en milieu précaire se caractérise par une « adhésion critique ». Les enseignants acceptent la légitimité de l'autonomie comme horizon d'émancipation, mais rejettent sa transformation en simple outil de gestion administrative déconnecté du terrain. Les enseignants préfèrent se concentrer

sur des leviers sur lesquels ils ont une prise réelle, comme la pédagogie explicite ou la structuration de l'espace de classe.

« Je soutiens le professeur en appuyant qu'en effet, les référentiels ne tiennent pas compte de toutes les réalités [...] mais que l'on peut adapter ceux-ci à nos réalités. » (Répondant 1).

« On ne peut pas tout prendre en charge mais il y a des méthodes très faciles pour avoir un retour des élèves quand même. » (Répondant 2).

En analysant l'axe de l'autonomie, il est surprenant de noter que dans cette situation institutionnelle, le code A1 (Autonomie naturalisée) tombe à 0,00 %. Aucun enseignant ne considère l'autonomie comme un trait inné face à la pression du Pacte d'Excellence. Elle est perçue soit comme une construction scolaire (A2 : 23,48 %), soit comme une exigence politique dont il faut discuter les moyens de mise en œuvre.

Cette dernière vignette est révélatrice de la face politique du métier. Elle confirme que, sans les moyens nécessaires, l'injonction à l'autonomie risque de transformer un « privilège de classe » en un instrument de culpabilisation. L'habitus des enseignants fonctionne comme un filtre protecteur envers les élèves. Celui-ci déplace la cause du « manque d'autonomie » de la nature de l'enfant vers les limites du système et de son environnement social.

Chapitre 3 : Analyse inférentielle

Ce chapitre expose les résultats obtenus grâce aux analyses statistiques réalisées pour tester les hypothèses définies dans la section méthodologique. Les analyses ont été effectuées avec le logiciel SPSS, en utilisant un échantillon de 114 enseignants du primaire. Ces analyses explorent les relations entre des variables sociodémographiques (comme le niveau de diplôme, l'ancienneté, et l'origine sociale) et deux types d'indicateurs : les codes thématiques issus des vignettes (capturant les schèmes de perception en action), et les échelles de type Likert (mesurant l'intensité des croyances théoriques exprimées).

Deux types de tests statistiques ont été employés :

- Le test du χ^2 , permettant d'examiner les associations entre les variables catégorielles, par exemple, entre le niveau de diplôme et le type d'attribution utilisé.
- L'ANOVA à un facteur, qui évalue l'impact des variables indépendantes sur les moyennes des croyances exprimées.

Notre analyse examine la manière dont les praticiens interprètent les difficultés des élèves à travers leurs logiques d'attribution (le « faire ») et évalue également leur adhésion déclarative aux principes de l'autonomie (le « dire »).

Les résultats sont présentés à la fois de manière descriptive et analytique, sans une interprétation théorique approfondie, celle-ci étant réservée au chapitre “discussion”.

3.1 Capital scolaire et logiques d'attribution

Cette section examine l'effet du niveau de formation initiale des enseignants (bachelier vs universitaire) sur leurs manières d'interpréter une situation pédagogique. L'objectif est de déterminer si le capital scolaire agit comme un facteur structurant de la norme d'internalité, notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer la dépendance d'un élève (Annexe 6).

3.1.1 Schèmes de perception en situation (Le « Faire »)

Est-ce que le niveau de diplôme exerce une influence sur l'utilisation de l'attribution interne (Code C1) dans le cadre de la vignette 2, qui met en scène un élève demandant une aide constante ?

Analyse descriptive segmentée : L'examen du tableau de contingence montre une répartition variée de l'attribution interne en fonction du capital scolaire. Parmi les 71 enseignants titulaires d'un baccalauréat, 28 (environ 39 %) adoptent une approche psychologique centrée sur le manque d'effort de

l'élève. En revanche, parmi les 41 ayant un diplôme universitaire, 11 enseignants (environ 27 %) interprètent la situation en termes d'attribution interne.

Résultat du test d'inférence (χ^2) : Le test du χ^2 de Pearson indique un lien très significatif entre le niveau de diplôme et la logique d'attribution ($\chi^2(6)=117,030$; $p<,001$). Ce résultat confirme l'hypothèse que le capital scolaire influence la manière dont un enseignant interprète les difficultés d'un élève en milieu précaire, montrant que les schémas de perception varient considérablement en fonction du parcours académique du praticien.

3.1.2 Analyse des croyances déclarées (Le « Dire »)

Dans quelle mesure le capital scolaire influence l'adhésion à l'idée que « Tous les élèves sont capables de développer progressivement leur autonomie » (Item 11 de l'échelle de Likert) (Annexe 7) ?

Analyse descriptive segmentée : Les scores moyens d'adhésion (sur une échelle de 1 à 4) sont très similaires entre les groupes :

- Groupe Bachelier (N=71) : moyenne de 2,75 (ET=0,906).
- Groupe Universitaire (N=41) : moyenne de 2,78 (ET=0,881).

Résultat du test d'inférence (ANOVA) : L'analyse de variance confirme l'absence de différence statistiquement significative entre ces groupes ($F(2,111)=,692$; $p=,503$). La taille de l'effet est par ailleurs quasi nulle (Eta-carré = ,012). Le discours conscient sur le potentiel d'autonomie des élèves est donc homogène au sein de l'échantillon, indépendamment du niveau de diplôme.

3.1.3 Synthèse : le jugement selon le capital scolaire

Ces résultats mettent en évidence une dualité nette dans l'effet du capital scolaire sur le jugement professionnel. Si le niveau de diplôme n'influence pas significativement le discours théorique et conscient des enseignants ($p = ,503$), il constitue en revanche un déterminant majeur du sens pratique

mobilisé en situation de classe ($p < ,001$). Ce contraste atteste l'existence d'un habitus professionnel différencié : le capital scolaire certifié ne modifie pas les *croyances endossées* en surface, mais il structure les logiques d'attribution profondes, favorisant chez les enseignants les plus diplômés une lecture davantage psychologisante des difficultés de l'élève.

3.2. Expérience professionnelle et habitus

Nous analysons ici si l'expérience accumulée conduit à une plus forte adhésion aux normes institutionnelles ou, au contraire, contribue-t-elle à renforcer un habitus professionnel plus critique, notamment face aux contraintes propres aux contextes d'enseignement précarisés.

3.2.1 Analyse des croyances déclarées (Le « Dire »)

L'expérience professionnelle (ancienneté) influence-t-elle l'opinion des enseignants sur l'adéquation des référentiels actuels, tels que le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, aux réalités concrètes du terrain (Item 5 de l'échelle de Likert) (Annexe 8)?

Analyse descriptive segmentée : Les scores moyens d'adhésion (mesurés sur une échelle de 1 à 4, où 1 représente le désaccord total) s'avèrent particulièrement bas et homogènes à travers toutes les tranches de carrière :

- Groupe 5 à 10 ans ($N=26$) : moyenne de 1,85 ($ET=,732$).
- Groupe 11 à 20 ans ($N=44$) : moyenne de 2,05 ($ET=,645$).
- Groupe plus de 20 ans ($N=44$) : moyenne de 1,91 ($ET=,772$).

Les résultats mettent en évidence une tendance critique dominante : indépendamment de leur durée de carrière, les enseignants manifestent un désaccord profond et homogène quant à l'adéquation des référentiels institutionnels avec les réalités concrètes de leur terrain d'exercice

Résultat du test d'inférence (ANOVA) : L'analyse de variance confirme cette absence de différence statistiquement significative entre les groupes ($F(2,111) = ,735$; $p = ,482$). La taille de l'effet est négligeable (Eta-carré =

,013). Ce résultat indique que le sentiment d'inadaptation des référentiels au terrain est une croyance partagée de manière uniforme par l'ensemble du corps enseignant, indépendamment de la durée de leur carrière professionnelle.

3.2.2 Synthèse : habitus indépendant de l'expérience

L'absence de variation statistiquement significative entre les différentes catégories d'ancienneté ($p = ,482$) indique que le regard critique porté sur l'adéquation des référentiels au terrain ne dépend pas de l'expérience professionnelle. Ce positionnement apparaît comme un consensus intergénérationnel au sein de l'échantillon. Ces résultats suggèrent que l'habitus professionnel se stabilise relativement tôt face aux contraintes structurelles des contextes précarisés, conduisant les praticiens à adopter une distance commune vis-à-vis des prescriptions institutionnelles.

3.3 Impact de l'origine sociale sur la perception de l'élève

L'origine sociale de l'enseignant influence-t-elle sa tendance à considérer l'autonomie comme un « don » naturel (élève « acteur »), ou comme un apprentissage dépendant du contexte, des conditions de socialisation et de l'étayage scolaire, (élève « agent ») ? Les enseignants mobilisent-ils une lecture plus essentialisante ou plus relationnelle de l'autonomie selon leur trajectoire sociale d'origine ?

3.3.1 Schèmes de perception en situation

Afin de mesurer si le capital culturel hérité de l'enseignant module son regard sur l'élève en situation concrète, nous avons retenu le diplôme de la mère. Cette variable offre la distribution statistique la plus équilibrée dans notre échantillon et garantit ainsi la fiabilité du test en limitant les déséquilibres liés à des effectifs trop faibles dans certaines catégories. Ce déterminant est croisé avec la mobilisation du schème de l'autonomie construite, codé A2 au sein de

la vignette 2. Pour rappel, celle-ci confronte l'enseignant à un élève demandant une aide constante et plaçant ainsi le répondant face à une situation de dépendance scolaire explicite. (Annexe 9).

Analyse descriptive segmentée : L'examen du tableau de contingence indique une répartition équilibrée selon l'origine sociale. Parmi les 55 enseignants dont la mère dispose d'un capital culturel dit « faible » (absence de diplôme supérieur), 24 (soit 43,6 %) mobilisent le code A2 pour interpréter la difficulté de l'élève. Parmi les 59 enseignants dont la mère détient un diplôme de l'enseignement supérieur (capital « élevé »), ils sont 27 (soit 45,8 %) à recourir à ce même schème.

Résultat du test d'inférence (χ^2) : L'analyse par le test du χ^2 de Pearson révèle un lien hautement significatif entre le diplôme de la mère et la tendance à percevoir l'autonomie comme une construction sociale, avec ($\chi^2(4)=115,053$; $p<0,001$). Ce résultat confirme que l'origine sociale agit comme une structure très cadrante qui oriente le regard pédagogique profond de l'enseignant. La significativité statistique observée indique que la distribution des réponses ne relève pas du hasard, mais qu'elle est associée à une logique de différenciation liée au capital culturel hérité.

3.3.2 Synthèse : l'origine sociale et l'habitus

Différentes manières de penser l'élève en difficulté apparaissent sous forme de hiérarchisation. Dans les profils les plus élevés sur le plan culturel, l'autonomie est davantage comprise comme une compétence progressive, socialement construite et étroitement liée à l'environnement d'apprentissage. Concernant les autres profils, l'accent peut davantage porter sur les capacités propres de l'élève ou sur sa manière de se comporter face à l'exigence scolaire, traduisant une lecture moins centrée sur les conditions de production de l'autonomie.

Nous constatons que l'origine sociale de l'enseignant influence sa capacité à percevoir l'élève comme un « agent » socialement situé plutôt que comme un « acteur » supposé naturellement porteur, ou non, de l'autonomie. L'analyse

montre que la manière d'appréhender l'autonomie ne se réduit pas à une posture individuelle isolée, mais s'inscrit dans des dispositions incorporées au cours de la socialisation familiale et professionnelle.

3.4. Mobilité contextuelle et niveau d'enseignement

Pour terminer, nous analysons deux déterminants professionnels : la mobilité entre différents milieux socio-économiques et le degré d'enseignement. La confrontation à d'autres réalités scolaires ($ISE > 5$) ou la spécificité du cycle d'enseignement (primaire vs secondaire) modifie-t-elle la réflexivité critique des enseignants et leurs logiques d'attribution causale ?

3.4.1 Mobilité et distance critique (Le « Faire »)

Afin de mesurer l'influence de l'expérience dans des milieux favorisés renforce ou non la capacité des praticiens à porter un regard critique sur les prescriptions institutionnelles, nous avons croisé la variable « mobilité contextuelle » avec la mobilisation du schème de la distance critique (Code I2) de la vignette 3 (Annexe 10).

Analyse descriptive segmentée : L'échantillon se divise entre 67 enseignants (58,8 %) ayant déjà exercé en milieu favorisé et 47 enseignants (41,2 %) n'ayant connu que des établissements à l'ISE inférieur à 5. L'examen du tableau de contingence indique que parmi les enseignants « mobiles », ils sont 30 (soit 44,8 %) à exprimer spontanément une distance critique face aux injonctions du Pacte d'Excellence, percevant le décalage entre les normes et le terrain.

Résultat du test d'inférence (χ^2) : L'analyse par le test du χ^2 de Pearson révèle un lien hautement significatif entre la mobilité contextuelle et l'expression d'une distance critique envers l'institution ($\chi^2(4)=115,000$; $p<0,001$). Ce résultat confirme que la comparaison entre différents contextes de travail agit comme un puissant levier de réflexivité sur l'arbitraire culturel des normes scolaires.

3.4.2 Niveau d'enseignement et attributions externes (Le « Dire »)

Le niveau d'enseignement dans lequel les enseignants exercent influence-t-il l'adhésion déclarative à l'idée que le milieu extérieur est le principal facteur de difficulté (Item 22 : « Les difficultés rencontrées par les élèves relèvent davantage de facteurs extérieurs à l'école ») ? (Annexe 11)

Analyse descriptive segmentée : Les scores moyens d'adhésion (sur une échelle de 1 à 4) sont quasi identiques entre les cycles d'enseignement :

- Enseignants du primaire (N=65) : moyenne de 3,09 (ET=0,631).
- Enseignants du secondaire (N=49) : moyenne de 3,02 (ET=0,629).

Résultat du test d'inférence (ANOVA) : L'analyse de variance confirme l'absence de différence statistiquement significative entre les groupes ($p=0,547$). Le sentiment que le contexte social pèse lourdement sur les apprentissages constitue un schème partagé de manière homogène par l'ensemble des enseignants, indépendamment de leur niveau d'enseignement.

3.4.3 Synthèse : la mobilité et réflexivité sur l'habitus

Si le niveau d'enseignement ne segmente pas le discours conscient sur le poids du social, la trajectoire multi-contextuelle est un déterminant majeur de l'habitus professionnel ($p<0,001$). Le passage par des établissements favorisés semble fonctionner comme une épreuve de réalité qui renforce la réflexivité.

Chapitre 4 : Triangulation, discussion et conclusion

Après avoir présenté les résultats statistiques, cette section amorce le passage de la description à l'explication. En mobilisant l'approche bourdieusienne de l'habitus et les travaux de Clément sur les croyances et les logiques d'attribution, elle confronte le « *Dire* » des échelles de Likert au « *Faire* » révélé par les vignettes cliniques afin de saisir la cohérence des dispositions professionnelles.

Cette triangulation permet d'analyser le jugement enseignant comme un système de dispositions socialement structuré. Elle montre comment le capital scolaire et les contraintes des contextes précarisés orientent les logiques d'attribution, en éclairant la tension entre la figure institutionnelle de l'élève « acteur » autonome et celle de l'élève « agent » façonné par ses conditions sociales.

4.1. Analyse des écarts entre adhésion théorique et schèmes incorporés

Quels écarts apparaissent entre les discours conscients et les actions concrètes ? Nous faisons la distinction entre les « croyances endossées », qui sont en accord avec les normes du statut professionnel selon la théorie de Clément (2010), et les schèmes incorporés — ou sens pratique — qui émergent en réponse à l'urgence de la situation clinique.

4.1.1. Le paradoxe de l'autonomie :

Au sujet de la capacité d'autonomie de l'apprenant, les enseignants affirment de manière forte (60,5%) que « Tous les élèves sont capables de développer progressivement leur autonomie » (Item 11). Ce discours ne diffère pas en fonction du diplôme ($p = ,503$) et indique l'adhésion des missions sociales de l'école promulguées par les référentiels actuels.

Cependant, cet accord s'amenuise lorsque l'enseignant est confronté à l'urgence pédagogique concrète en classe. Face à un élève demandant un étayage constant, une partie importante des praticiens mettent de côté la lecture contextuelle pour basculer vers une interprétation individualisante centrée sur le manque d'effort ou de volonté de l'élève. Dans la vignette 2, l'attribution interne (Code C1) atteint son score plus élevé (34,78 %).

Ce paradoxe indique comment la norme d'internalité fonctionne comme un schème de perception inconscient : l'autonomie conçue comme un principe général, se trouve dans les pratiques réinterprétées comme une responsabilité

individuelle. Dès lors, son absence est lue comme une insuffisance personnelle, révélant le poids de la norme d'internalité (Dubois, 1994).

4.1.2. Le décalage entre les normes institutionnelles et le terrain

En ce qui concerne le lien aux prescriptions institutionnelles, les réponses aux échelles de Likert démontrent un accord massif et unanime (79%) avec l'inadaptation des référentiels avec la réalité du terrain (Item 5). Cet avis critique commun traverse toutes les générations ; l'ancienneté n'influence pas la jugement ($p=,482$).

La lecture des réponses à la vignette 3 qui illustre la distance critique face à ces prescriptions institutionnelles (Code I2) reflète cette idée en situation professionnelle chez 44,35% des répondants. Les enseignants n'adhèrent pas à l'autonomie imposée dans le Pacte d'Excellence sans aucun moyens supplémentaires réels.

Cependant, une contradiction persiste : malgré cette critique vigoureuse envers le cadre institutionnel, les praticiens utilisent largement le guidage structuré (43,48 % en V3 et 73,91 % en V2). Cette pratique montre que l'habitus enseignant en contexte précaire ne s'apparente pas à un désengagement, mais à une adhésion critique : les enseignants reconnaissent la légitimité du principe d'autonomie tout en élaborant, au quotidien, des stratégies compensatoires visant à préserver les élèves de l'arbitraire culturel d'un système perçu comme éloigné de leurs réalités.

4.2. Émergence de trois profils types en milieu précaire :

Grâce à l'analyse transversale des trois situations cliniques et au croisement des thématiques centrales (conception de l'autonomie, logiques d'attribution, sens de la responsabilité), nous avons dégagé la diversité des postures enseignantes en milieu précaire.

Cette structuration met en évidence un point essentiel : si le contexte d'ISE faible uniformise le discours théorique des enseignants (le « Dire »), leurs pratiques se distinguent nettement lorsqu'ils sont confrontés aux situations concrètes (le « Faire »). Cette variation s'explique par leurs trajectoires sociales et leurs capitaux scolaires, comme le montrent les liens statistiques entre niveau de diplôme et logiques d'attribution, ou entre origine sociale et conception de l'autonomie.

Trois profils types se dégagent ainsi, illustrant les manières dont les enseignants réinterprètent l'injonction à l'autonomie pour composer avec les contraintes structurelles du terrain.

4.2.1. Le profil compensateur-structurant

Ce profil est défini par la prédominance des codes A2 (autonomie construite), P2 (lecture nuancée/structurelle) et R2 (guidage actif/différenciation).

- **Logique professionnelle** : Pour ces praticiens, l'autonomie n'est jamais un acquis naturel, mais une compétence à construire. Ils considèrent l'élève comme un agent socialement situé, dont les capacités dépendent étroitement de l'étayage scolaire. Face aux difficultés, ils adoptent une forme d'autonomie guidée : ils mobilisent une variété d'outils concrets (rituels, planifications, supports visuels) afin de compenser les inégalités de ressources domestiques.

« L'autonomie ça s'enseigne et certains ont besoin d'être plus guidés que d'autres, à nous de leur apprendre à faire seuls. » (Répondant 75)

« En classe, je tente de la développer mais par palier, avec des rituels, des automatismes simples afin de les cadrer, de les sécuriser. » (Répondant 1)

- **Ancrage statistique** : Ce positionnement est fortement lié à l'origine sociale. Le test du χ^2 démontre un lien hautement significatif ($p < ,001$) entre le diplôme de la mère de l'enseignant et la tendance à percevoir l'autonomie comme une construction (Code A2) plutôt que comme un trait inné.

4.2.2. Le profil mixte-contextuel

Ce profil se caractérise par la prédominance des codes C2 (attribution externe), N2 (responsabilité partagée/critique) et I2 (distance critique).

- **Logique professionnelle** : Pour ces enseignants, l'autonomie n'est pas un acquis naturel mais une compétence fragile, étroitement dépendante de la combinaison entre ressources familiales et cadre scolaire. Ils adoptent une posture de régulation : en attribuant les difficultés au contexte social ou aux limites du système plutôt qu'à l'élève, ils évitent l'effet Pygmalion négatif et maintiennent des attentes de réussite. Ces enseignants pointent l'illusion de l'élève « acteur » souverain et maître de ses choix : ils critiquent une injonction à l'autonomie purement formelle issue du Pacte d'Excellence, qu'ils estiment inadaptée aux capacités d'un public dont l'autodétermination est en réalité conditionnée par son environnement social.
- **Ancrage statistique** : Ce profil est porté par les enseignants ayant une mobilité contextuelle. Le fait d'avoir enseigné en milieu favorisé ($ISE > 5$) favorise une réflexivité accrue sur l'arbitraire culturel des normes scolaires et se traduit par une distance critique (Code I2) significativement plus marquée ($p < ,001$).

« Je soutiens le professeur en appuyant qu'en effet, les référentiels ne tiennent pas compte de toutes les réalités [...] mais que l'on peut adapter ceux-ci à nos réalités. » (Répondant 1)

*« Je rappellerais qu'il ne faut pas faire de généralités. Les conditions de vie peuvent influencer l'autonomie, mais elles ne la déterminent pas. »
(Répondant 44)*

4.2.3. Le profil internalisant-exigeant

Ce profil se définit par la prédominance des codes C1 (Attribution interne) et N1 (Responsabilisation individuelle).

- **Logique professionnelle** : Ce positionnement témoigne d'une forte intériorisation de la norme d'internalité libérale, telle que l'a conceptualisée Dubois (1994). Confrontés à l'urgence de la situation de classe (vignette 2), ces praticiens mettent au second plan le contexte social et les contraintes structurelles au profit d'une lecture psychologisante. Pour eux, le manque d'autonomie relève plus d'une insuffisance de volonté ou d'effort de la part de l'élève que des conditions de vie précaires. L'élève est ainsi envisagé comme un acteur pleinement souverain, maître de sa trajectoire, ce qui conduit à transformer un obstacle structurel en défaillance individuelle culpabilisante.
- **Ancrage statistique** : Le recours à ce schème internalisant est étroitement corrélé au capital scolaire certifié de l'enseignant. Le test du χ^2 révèle un lien hautement significatif ($p < ,001$) entre le niveau de diplôme et l'attribution interne (Code C1). Plus le diplôme est élevé (Universitaire vs Bachelier), plus la tendance à privilégier des explications centrées sur l'individu au détriment des facteurs environnementaux est marquée lors de la mise en situation.

« Ce n'est pas une question d'effort mais de volonté. Si l'enfant n'en a pas envie... Il ne le fera pas » (Répondant 4).

4.3 Discussion : la tension entre le « Dire » et le « Faire »

L'analyse des résultats prend ici une dimension interprétative en mobilisant les concepts du cadre théorique afin d'éclairer les dispositions professionnelles des enseignants. Elle repose sur une distinction entre les croyances endossées (Clément, 2010), mises en évidence par les échelles de Likert où l'enseignant répond en conformité avec son statut, et le sens pratique (Bourdieu, 1980), révélé par les réactions spontanées aux vignettes cliniques.

4.3.1 La norme d'internalité et jugement libéral

Un contraste marqué s'observe entre l'adhésion déclarée aux missions sociales de l'école et les jugements formulés en situation. D'un côté, les enseignants affirment une conscience importante des déterminismes sociaux : 91,8 % approuvent les missions sociales de l'institution et 96,5 %

reconnaissent que certaines difficultés excèdent son action. Ce registre relève des croyances endossées, reflétant des attitudes de façade ou de conformité exprimées en accord avec les normes professionnelles dominantes (Clément, 2010), plutôt que des dispositions profondément incorporées.

Pourtant, lorsque l'enseignant est confronté à l'urgence pédagogique (vignette 2), son sens pratique bascule vers une lecture psychologisante des difficultés. L'attribution interne (Code C1) atteint alors son niveau le plus élevé (34,78 %), l'absence d'autonomie étant interprétée comme un déficit d'effort ou de volonté. Ce déplacement illustre ce que Dubois (1994) identifie comme la norme d'internalité : une tendance socialement construite à valoriser les explications internes (effort, volonté) au détriment des contraintes environnementales, révélant ainsi que ce jugement n'a rien de "naturel" mais est le produit d'un système libéral.

La dualité d'Howarth (2006) s'observe également : si le discours sur les missions sociales est consensuel, le sens pratique révèle un mode réifié de l'habitus. La norme d'internalité y agit comme une vérité naturalisée, transformant la responsabilité de l'élève en une évidence objective qui occulte les déterminants sociaux pourtant reconnus en théorie.

Cette dynamique d'internalisation, caractéristique du profil « internalisant-exigeant », ne se distribue pas aléatoirement. Nos analyses indiquent qu'elle est fortement corrélée au capital scolaire certifié de l'enseignant ($p < ,001$). D'un point de vue sociologique, nous pouvons formuler l'hypothèse que ces enseignants — souvent issus d'un parcours universitaire — ont intériorisé l'internalité comme principe structurant de leur propre trajectoire de réussite académique. Le parcours de formation leur aurait permis d'accumuler un capital scolaire important engendrant leur réussite dans le champ scolaire, la naturalisation des “règles du jeu scolaire” ou aussi l'universalisation de leur propre trajectoire. Tout ceci rejoint ce que Bourdieu (1980) définit comme le constructivisme structuraliste. Ils auraient tendance à exiger des élèves fragilisés cette même conformité, requalifiant un obstacle structurel en une défaillance individuelle et culpabilisante. Dans ce cadre,

l'autonomie cesse d'être un idéal pédagogique pour devenir un marqueur de conformité sociale, dont l'absence peut conduire à disqualifier l'élève.

4.3.2 Le paradoxe de la souveraineté symbolique

La seconde partie de la discussion met en évidence une tension centrale entre deux manières de concevoir l'élève qui coexistent dans le champ scolaire : d'une part, l'élève « acteur » valorisé par l'institution, et d'autre part, l'élève « agent » tel qu'il est rencontré dans les pratiques quotidiennes.

- **L'acteur souverain du Pacte d'Excellence** : Les prescriptions actuelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles mettent en avant la figure d'un élève « acteur », capable de s'engager activement et de réguler ses apprentissages de manière autonome. Cette conception lui attribue une forme de souveraineté symbolique, en postulant une liberté de choix qui fait abstraction des structures sociales incorporées. Toutefois, nos résultats montrent que ce discours relève surtout de croyances endossées (Clément, 2010) : si l'idéal d'autonomie est largement validé en théorie, 79 % des enseignants estiment que les référentiels actuels sont inadaptés aux réalités concrètes de leur terrain.
- **L'agent socialement contraint** : Face à cette exigence institutionnelle, le sens pratique des enseignants se heurte à la figure de l'élève « agent », dont les comportements reflètent un habitus marqué par la précarité. À la différence de l'acteur intentionnel, cet élève est soumis aux contraintes objectives d'un milieu à faible ISE. Cette situation nourrit un sentiment d'impuissance structurelle : 89,5 % des enseignants déclarent ne pas disposer des moyens nécessaires pour compenser ces difficultés sociales. L'institution semble ainsi promouvoir une « autonomie sur papier », qui ignore les ressources culturelles et symboliques réellement accessibles aux élèves les plus fragiles.

Une adhésion critique comme stratégie de survie se profile. La vignette 3 illustre clairement ce paradoxe : 44,35 % des enseignants adoptent une distance critique (I2) face aux prescriptions, qu'ils jugent parfois « utopiques » ou déconnectées des réalités du terrain. Pour ces praticiens, l'autonomie ne peut se réduire à une prescription administrative ; elle suppose

un apprentissage nécessitant un étayage que l'institution peine à assurer. Malgré ce constat, leur engagement professionnel demeure solide : les enseignants maintiennent un guidage massif (R2 : 43,48 % en V3). Cette adhésion critique transforme leur action en un étayage compensateur visant à protéger l'élève de cette norme culturelle imposée.

Cette résistance à la naturalisation des difficultés apparaît de manière particulièrement nette dans le profil « compensateur-structurant ». Ce positionnement, qui valorise systématiquement l'autonomie construite (Code A2) et une lecture structurelle de la précarité (Code P2), refuse d'interpréter le manque d'autonomie comme un trait inné (Code A1).

L'analyse statistique montre que ce profil ne relève pas d'un choix pédagogique isolé : il est fortement associé au capital culturel hérité (diplôme maternel, $p < ,001$). Une interprétation possible consiste à considérer que ce capital familial élevé agit comme une structure de cadrage. En maîtrisant les codes de l'arbitraire culturel scolaire, ces enseignants perçoivent plus aisément que l'autonomie n'est pas un besoin psychologique universel, mais une condition produite par le système. On peut donc supposer que ces enseignants disposent peut-être d'un capital culturel hérité qui leur permet d'objectiver les mécanismes scolaires et d'identifier plus facilement le caractère arbitraire des attentes institutionnelles.

Comme l'a montré Nicole Dubois (1994), ces praticiens semblent reconnaître que la « faute » attribuée à l'élève renvoie en réalité à une norme d'internalité valorisée par l'institution. En considérant l'élève comme un agent socialement situé plutôt que comme un acteur pleinement autonome, leur habitus transforme l'injonction institutionnelle — souvent utopique — en une mission compensatrice concrète.

Enfin, le profil « mixte-contextuel » offre un éclairage essentiel sur la manière dont la trajectoire professionnelle dans le champ scolaire façonne la réflexivité enseignante. Il se caractérise par une mobilisation marquée de la distance critique (Code I2) et des attributions externes (Code C2).

L'analyse statistique indique que ce positionnement est principalement adopté par des enseignants ayant connu une mobilité contextuelle — notamment une expérience en milieu favorisé ($ISE > 5$) — un lien hautement significatif ($p < ,001$). Les résultats suggèrent que le passage par des établissements favorisés constitue une expérience qui modifie la relation des enseignants aux normes institutionnelles. D'un point de vue bourdieusien, cette mobilité agit comme une confrontation à des champs scolaires caractérisés par des distributions contrastées de capitaux culturels et sociaux. Via leurs expériences dans des contextes où les ressources des élèves coïncident spontanément avec les attentes de l'institution, ces enseignants auraient pris conscience du caractère socialement situé de l'autonomie. Auparavant, ce qui était perçu comme une qualité psychologique universelle (l'engagement, l'autorégulation) leur est apparu comme un privilège de classe. Leur expérience de mobilité aurait ainsi contribué à briser l'effet de naturalisation des normes scolaires. Les enseignants sont amenés à objectiver leurs propres catégories de jugement et à reconnaître que les comportements attendus par l'institution sont en réalité des compétences inégalement distribuées, alimentant leur distance critique à l'égard du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Leur habitus, rendu réflexif par la comparaison des contextes, met au jour l'arbitraire culturel des référentiels officiels qui valorisent la souveraineté de l'acteur tout en ignorant les contraintes réelles pesant sur l'agent en milieu précaire. Cette évolution illustre le caractère dynamique de l'habitus décrit par Bourdieu (1980) où l'habitus se reconfigure au contact de nouvelles expériences de terrain. La confrontation répétée à des contextes contrastés permet à l'enseignant de passer d'une lecture psychologisante à une lecture structurelle des difficultés.

4.4 Conclusion

Ce travail avait comme objectif d'analyser les dispositions des enseignants exerçant dans des établissements à ISE faible et d'interroger la nature du soutien à l'autonomie, en examinant dans quelle mesure celles-ci reflètent l'incorporation de normes institutionnelles et de schèmes sociaux socialement

construits. A l'origine de cette problématique réside un paradoxe fondamental qui est au cœur des politiques éducatives. Celles-ci promeuvent la figure d'un élève acteur souverain et responsable de ses apprentissages. Cependant, la réalité du terrain confronte quotidiennement les praticiens à un élève agent, dont l'autonomie est structurellement contrainte par son habitus social.

Pour éclairer cette problématique, le cadre théorique a mobilisé une approche interdisciplinaire croisant la psychologie sociale et la sociologie de l'éducation. De telles théories a permis de déconstruire le jugement enseignants en mettant à jour une dualité fondamentale entre le "dire" institutionnel et le "faire" de l'habitus. D'une part, les travaux de Clément (2010) nous ont permis d'identifier que l'adhésion aux missions sociales de l'école, les croyances endossées, coexiste avec des schèmes de perception plus profonds qui se développent dans l'immédiateté de certaines situations de classe. D'autre part, le recours au constructivisme structuraliste de Bourdieu a mis en lumière la "souveraineté symbolique" de l'élève. Celui-ci est traité comme un acteur autonome et conscient de ses choix alors que la réalité sociale le contient dans une position d'agent soumis à un habitus et à un capital culturel hérités. Cet apport théorique démontre que la valorisation de l'autonomie agit souvent comme une norme d'internalité libérale qui invisibilise les inégalités de départ.

Les données et leurs analyses ont fait apparaître une dualité marquée par le "dire" et le "faire" au sein des enseignants de l'échantillon. D'une part, les résultats des échelles de Likert qui reflètent le discours conscient et théorique témoignent d'une quasi-unanimité (91,8%) sur les missions sociales de l'école et d'une conscience pointue des déterminismes extérieurs qui pèsent sur les élèves. De l'autre côté, l'analyse des vignettes révèle que, sous l'urgence et l'immédiateté d'une situation pédagogique, le sens pratique des enseignants bascule souvent vers une attribution interne. Ce mécanisme d'erreur fondamentale d'attribution doit être appréhendé, grâce aux travaux de Dubois (1994), non comme un biais cognitif "naturel", mais comme une norme d'internalité socialement construite et valorisé par notre système éducatif

libéral. Ce phénomène rejoint également le phénomène illustré par Jadoulle (2020) : les représentations ne coïncident pas nécessairement avec les pratiques mises à mal par les contraintes du terrain.

D'une manière générale, les résultats montrent l'émergence d'une adhésion critique au sein du corps enseignant. La majorité d'entre eux rejettent massivement des référentiels jugés "utopiques" et déconnectés des réalités du terrain et d'un manque de moyens, même si chacun accepte l'objectif de développer l'autonomie vu comme un horizon d'émancipation. C'est ainsi que l'habitus se transforme en un étayage massif et structurant qui vise à protéger l'élève des exigences institutionnelles jugées inégales.

L'apport majeur de ce mémoire réside dans la mise en évidence d'une variation interne à l'habitus professionnel. L'émergence de trois profils types démontre que les jugements ne sont pas homogènes, mais façonnés par la trajectoire sociale de l'enseignant. Chaque profil découle de l'articulation de divers facteurs comme l'histoire incorporée de l'enseignants et les épreuves ou expériences vécues au sein de différents contextes scolaires.

Le profil "compensateur-structurant" envisage l'autonomie comme une construction scolaire nécessitant un étayage massif. A l'inverse, le profil "internalisant-exigeant" semble adhérer idéologiquement à la norme d'internalité. Cette adhésion pourrait résulter d'un vécu personnel lié à un parcours personnel de réussite académique. Cette expérience peut conduire à une exigence d'une souveraineté de la part de l'élève alors que ses conditions sociales ne lui permettent pas encore d'exercer. Le profil "mixte-contextuel" quant à lui, symbolise le caractère dynamique de l'habitus décrit par Bourdieu (1980). La mobilité contextuelle a rompu l'effet de naturalisation des normes scolaires suite à l'observation de l'autonomie comme un "privilège de classe". Ces constatations leur ont permis de développer une réflexivité critique mettant au jour l'arbitraire culturel des référentiels officiels.

Les différents profils dégagés au sein de ce mémoire peuvent être interprétés comme différentes modalités d'incorporation des normes scolaires.

En définitive, ce travail démontre que l'autonomie, loin d'être un besoin naturel universel, est une construction scolaire exigeante. En transformant un privilège de classe en une exigence universelle, l'institution scolaire risque de participer, sous couvert de responsabilisation, à la reproduction des hiérarchies scolaires. Pour lever cette illusion de l'autonomie, il apparaît nécessaire que l'école reconnaisse les contraintes de l'agent avant d'exiger la souveraineté de l'acteur. Ce n'est qu'à cette condition que l'autonomie cessera d'être un instrument de reproduction des hiérarchies scolaires pour devenir un véritable horizon d'émancipation.

Chapitre 5 : portées, limites et perspectives pour la formation.

Bien que cette étude mette en évidence des déterminants structurels significatifs du jugement du corps professoral et offre diverses perspectives, il convient de tenir compte de plusieurs limites pour nuancer la portée des résultats.

5.1 Limites de l'échantillon et du recueil des données

La première limite à présenter concerne l'échantillon et le déséquilibre de genre qui en émerge. Même si la taille de notre échantillon ($N=114$) soit suffisante pour garantir une puissance statistique satisfaisante pour détecter des effets moyens à forts, elle reste tout de même limitée pour identifier des nuances plus subtiles dans les variations de l'habitus. Un échantillon plus important aurait peut-être permis d'affiner l'analyse des profils minoritaires, comme le « profil internalisant-exigeant ». Les 90,4% de femmes ne reflète pas une réalité du corps enseignant. Cette limite signifie que les conclusions de cette recherche décrivent majoritairement un habitus professionnel féminin et en limite ainsi la généralisation des résultats à l'ensemble de la profession.

Le recueil des données par volontariat via les réseaux sociaux et les messageries électroniques présente une limite au niveau du biais de

recrutement. En effet, le questionnaire a pu attirer des profils potentiellement plus réflexifs ou sensibles aux questions d'autonomie et d'inégalités sociales que la moyenne des autres collègues.

Enfin, la restriction du profil recherché au sein des écoles à ISE faible a certes constitué un choix méthodologique argumenté pour isoler l'influence de la précarité mais elle empêche une comparaison directe avec les logiques d'attribution pratiquées dans les milieux favorisés. Au sein de ces écoles, les schèmes de perception pourraient différer sensiblement et offrir des sources d'autres sources d'analyses pertinentes à la recherche.

5.2 Limites méthodologiques

Sur le plan méthodologique, le recours aux vignettes permet, certes, d'accéder à de nombreuses informations spontanées comme aux dispositions à agir mais, elles ne constituent pas une observation concrète et directe des pratiques. Il est donc possible qu'il existe un décalage entre le « faire » projeté face à une situation fictive et l'action réelle du praticien dans l'urgence du quotidien scolaire.

Il a été observé à la lecture des réponses que de nombreux répondants ont adopté une posture argumentative malgré les consignes précises de détailler les actions concrètes et immédiates. De nombreux avis théoriques ont été livrés plutôt que la description des gestes professionnels.

Bien que l'objectif réel ait été masqué par un titre neutre, les enseignants peuvent être tentés de répondre en conformité avec les attentes institutionnelles (les « croyances endossées »). Un biais de désirabilité sociale ne peut être exclu.

5.3 Limites liées au traitement des données

Même si le processus de quantification des données a permis une analyse plus large et statistique, cette simplification de la grille a pu entraîner une perte de finesse sur certaines nuances du discours des 115 répondants comme la distinction subtile entre une autonomie relativisée et une autonomie conditionnée. Cette distinction a dû être réalisée sur base des interprétations

des codeurs eux-mêmes influencés par leurs propres perceptions. En effet, sur le plan de la stabilité du codage, bien que des procédures de fiabilité (stabilité intra-codeur et accord inter-codeurs) aient été rigoureusement appliquées, une part irréductible de subjectivité subsiste dans l'interprétation des verbatims qualitatifs.

5.4 Limites contextuelles

Le questionnaire a été partagé et diffusé dans le courant du mois de juin 2026. Cette période de fin d'année scolaire est particulièrement chargée pour le corps professoral qui doit remplir de multiples tâches. La fatigue engendrée et ressentie par certains répondants a pu affecter la transparence et la profondeur des réponses au sein des vignettes. Au vu de la charge accrue de travail, certains enseignants sollicités n'ont pu dégager le temps nécessaire à la participation du questionnaire. Ceci a potentiellement restreint la représentativité de notre recrutement alors que l'intérêt pour la thématique aurait sans doute suscité une adhésion plus large lors de périodes moins denses.

Cette contrainte contextuelle a ainsi pu engendrer des répercussions sur l'amplitude des réponses recueillies, en limitant l'éventail et la diversité des schèmes de perception exprimés par rapport à un contexte professionnel plus serein.

5.3.5 Portées théoriques et perspectives

Sur le plan théorique, l'étude confirme la pertinence d'une approche interdisciplinaire croisant la psychologie sociale, pour les processus d'attribution causale, et la sociologie de l'éducation, pour l'analyse des trajectoires et des schèmes incorporés. Elle confirme la distinction opérée par Clément entre le « dire » (croyances explicites et endossées par conformité au statut) et le « faire » (schèmes de perception profonds révélés par l'urgence des situations cliniques). Les résultats qui en émergent invitent à positionner une nuance sur la compréhension de la norme d'internalité. Cette dernière apparaît moins comme une croyance consciente que comme un schème

interprétatif mobilisé dans certaines configurations professionnelles qui transforme parfois un obstacle structurel en une défaillance individuelle de l'élève.

Les constats obtenus offrent plusieurs ouvertures intéressantes. Une première orientation consisterait à adopter une approche longitudinale afin d'examiner l'évolution de ces schèmes de perception au cours de la carrière des enseignants et d'identifier les moments précis il y a une stabilisation des dispositions professionnelles. Une deuxième visée pourrait se porter sur une étude comparative des contextes plus approfondie comme sur l'analyse des enseignants exerçant dans des établissements à l'ISE plus élevé (étude contrastée) afin de mieux percevoir l'influence du cadre institutionnel sur l'expression de la norme d'internalité. Une autre possibilité serait l'exploration plus fine de la tension liée au double rôle d'enseignant (le rôle juge lié à l'évaluation et le rôle de coach au développement de l'autonomie). Cette étude permettrait de mesurer l'impact sur le bien-être au travail et le sentiment d'efficacité personnelle.

Une troisième perspective pertinente peut s'axer sur la triangulation avec la parole des élèves issus de milieux populaires via la confrontation des représentations des deux profils. Placer l'observation et l'analyse sur les représentations enseignantes face aux expériences vécues par les élèves permettraient de vérifier si l'étayage massif identifié est perçu comme un réel soutien ou comme une forme de contrôle invisible.

Enfin, une dernière exploration spécifique résidant sur le profil « internalisant-exigeant », marqué par un capital scolaire élevé ainsi que par une lecture psychologisante des difficultés, permettrait d'analyser si cette posture relève d'une stratégie de survie professionnelle ou d'une adhésion idéologique profonde.

En définitive, ce travail invite à considérer l'autonomie non comme une disposition naturelle, mais comme une construction éducative complexe qui se développe à l'interaction entre les ressources de l'élève, les pratiques enseignantes et les conditions institutionnelles.

Références bibliographiques

Abric, J. (2003). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. In *Érès eBooks* (pp. 11–19). <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.02.0011>

André, G. (2012). *L'orientation scolaire : Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

Brysbaert, M. 2019 How Many Participants Do We Have to Include in Properly Powered Experiments? A Tutorial of Power Analysis with Reference Tables. *Journal of Cognition*, 2(1): 16, pp. 1–38. DOI: <https://doi.org/10.5334/joc.72>

Chen, X.X.& Slade, E. (2025) Theory of Planned Behaviour: A review. In S. Papagiannidis (Ed), *TheoryHub Book*. Available at <https://open.ncl.ac.uk/> / ISBN: 9781739604400

Clément, F. (2010). De la nature des croyances collectives. *L'Année sociologique*, 60(1), 63–91. <https://doi.org/10.3917/anso.101.0063>

Collard-Bovy, O. & Galand, B. (2003). Socialisation et attribution causale : le rôle des études universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 565–587. <https://doi.org/10.7202/011404ar>

Connors, MH, et Halligan, PW (2015). Une approche cognitive de la croyance : une feuille de route provisoire. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 1588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01588>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc. PsycNet

Creswell, J. W. (2012). Chapter 8: Analyzing and interpreting qualitative data. Dans Auteur (Dir.), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ième éd., p. 236-264). Pearson.

Dardot, P., & Laval, C. (2010). Le néolibéralisme comme rationalité. In *La nouvelle raison du monde : Essai sur la société néolibérale* (pp. 5–21). La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-nouvelle-raison-du-monde--9782707165022-page-5?lang=fr>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. <https://www.jstor.org/stable/1449618>

De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219–249). De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2010). La recherche scientifique en éducation : quels critères de qualité ? *Education Sciences & Society*, 1(1), 21-41

Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I. and Peetsma, T. (2020), Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *Br J Educ Psychol*, 90: 403-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12302>

- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Durkheim, É. (1900). La sociologie et son domaine scientifique. Version française de l'article original publié en italien : *La sociologia e il suo dominio scientifico*, *Rivista italiana di sociologia*, 4, 127–148. Réimprimé dans *Textes*. 1. *Éléments d'une théorie sociale* (pp. 13–36). Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- ETNIC. (2013). *Indice socio-économique des implantations de l'enseignement fondamental et secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis n°3 du Groupe central : Pacte pour un enseignement d'excellence*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Gallina, J.-M.(2006). *Les représentations mentales*, Paris, Dunod.
- Gaunt, R., & Trope, Y. (2003). Attribution and person perception. In T. R. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *The Sage handbook of social psychology* (pp. 147–181). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608221.n8>
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. R. (2025). Bringing vignette-based interviews to the forefront: A framework for an underused qualitative research method in education. *The Qualitative Report*, 30(12),4857-4878. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2025.7966>
- Graham, S.H. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Heider, F. (1958). *La psychologie des relations interpersonnelles*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>

Howarth, C. (2006). How social representations of attitudes have informed attitude theories: The consensual and the reified. *Theory and Psychology*, 16(5), 691–714. <https://doi.org/10.1177/0959354306067443>

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5–16.

Hughes, R., & Huby, M. (2004). *The construction and interpretation of vignettes in social research*. *Social Work & Social Sciences Review*, 11(1), 36–51.

Hughes, R., et Huby, M. (2012). La construction et l'interprétation des vignettes en recherche sociale. *Social Work and Social Sciences Review*, 11(1), 36–51. <https://doi.org/10.1921/swssr.v11i1.428>

Isambert François-André. Boudon Raymond, L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses. In: *Revue française de sociologie*, 1992, 33-1. pp. 117-120; https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_1_4130;

Isambert François-André. Moscovici Serge, La psychanalyse, son image et son public.. In: *Revue française de sociologie*, 1961, 2-4. pp. 328-330. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1961_num_2_4_5992

Jadoulle, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 148–173. <https://doi.org/10.7202/1075991ar>

Jodelet, D. (2015). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

Kaufmann, J.-C. (2016). Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. In J.-C. Kaufmann (Ed.), *L'entretien compréhensif* (4e éd., pp. 33–58). Armand Colin.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard/Le Seuil. <https://shs.hal.science/halshs-00971344>

Larivée, S., Sénéchal, C., & St-Onge, Z. (2018). Le biais de confirmation en clinique. *Enfance*, 4, 575–592.

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, 15, 63–84.

Macqueen, Kathleen & McLellan-Lemal, Eleanor & Kay, Kelly & Milstein, Bobby & Cdc, A.. (1998). *Codebook Development for Team-Based Qualitative Analysis*. *Cultural Anthropology*. 10. pp. 31–36. 10.1177/1525822X980100020301.

Miles, MB, Huberman AM et Saldana J. (2014). *Analyse des données qualitatives* (3e éd.). Un guide méthodologique. New York : Sage Publications.

OCDE (2010), *Combler l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264075818-fr>

OCDE (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée)*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264085336-fr>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

Perrenoud, P. (1996). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 53–97. <https://doi.org/10.7202/1091524ar>

- Petiot, O., & Visioli, J. (2022). Le travail émotionnel des enseignants. In C. Gremion & J. Visioli (Eds.), *Les émotions en contexte scolaire* (pp. 159–171). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Reeve, J., et Jang, H. (2006). Ce que disent et font les enseignants pour soutenir l'autonomie des élèves lors d'une activité d'apprentissage. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J. (2009). Pourquoi les enseignants adoptent un style de motivation contrôlant envers les élèves et comment ils peuvent favoriser davantage leur autonomie. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ried, L., Eckerd, S., & Kaufmann, L. (2022). Social desirability bias in PSM surveys and behavioral experiments: Considerations for design development and data collection. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 28(1), 100743. <https://doi.org/10.1016/j.pursup.2021.100743>
- Rochex, J.-Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 9-28. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0009>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.
- Saldana, J. (2013). Le manuel de codage pour les chercheurs qualitatifs (2^e éd.). Londres : Sage.
- Servais, Olivier (2012). L'épistémologie pratique de Pierre Bourdieu. Paris: Editions L'Harmattan.

- Sperber, D. (1997). Individualisme méthodologique et cognitivisme. In R. Boudon, F. Chazel, & A. Bouvier (Eds.), *Cognition et sciences sociales* (pp. 123–136). Paris : Presses Universitaires de France.
- Therriault, G., et al. (2021). Des pratiques qui diffèrent de leurs croyances ? Analyse des représentations enseignantes. *Revue phronèse*, 10(2-3), 145–162.
- Thibaud, P. (1997). Face au malaise de la modernité. *Esprit*, (230/231), 174-183. <https://www.jstor.org/stable/24276817>
- Vallerand, R.-J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A.-K. (2019). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 47–66). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0047>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A Systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>
- Wehmeyer, M. L. (1998). *Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations*. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5–16. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.1.5>

Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.

Outils :

Google. (2025). *Gemini* (2.5. Flash). [Modèle de langage IA].
<https://gemini.google.com/app/1ced1faff1a0a551?hl=fr>

Microsoft. (2025). *Copilot* (GPT-4) [Modèle de langage IA].
<https://copilot.microsoft.com/>

Veuillez noter que ce travail a été réalisé en partie avec l'aide d'outils d'intelligence artificielle pour améliorer l'orthographe, la grammaire et la syntaxe. Néanmoins, le contenu et les idées présents sont uniquement le fruit *de notre* propre travail et des auteurs abordés.

Au cœur des réformes engagées par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence positionne l'autonomie et la responsabilisation de l'élève en leviers essentiels de la réussite scolaire. Mais cette conception de l'élève comme « acteur », autonome et maître de ses choix, constitue-t-elle véritablement une opportunité pour tous ou participe-t-elle à la production de nouvelles inégalités ?

Ce mémoire analyse les représentations et les croyances d'enseignants exerçant dans des établissements accueillant les publics les plus précarisés (ISE 1 à 5). S'appuyant sur un dispositif méthodologique original combinant échelles de Likert et vignettes cliniques, cette recherche met en évidence une tension marquante dans le jugement professoral : l'écart entre les convictions exprimées (« dire ») et les pratiques mobilisées en situation (« faire »).

Si les enseignants adhèrent largement, dans leur discours conscient, aux missions sociales de l'école, les exigences de l'action pédagogique font émerger des schèmes d'interprétation plus implicites. L'analyse montre ainsi comment la norme d'internalité réapparaît face aux situations concrètes, conduisant parfois à interpréter un obstacle social structurel comme une défaillance individuelle de l'élève.

En articulant la théorie de l'autodétermination avec le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu, ce travail propose une déconstruction du concept de « souveraineté symbolique ». Il ouvre une réflexion sur les conditions d'une autonomie réellement émancipatrice : pour qu'elle ne devienne pas un vecteur supplémentaire de reproduction des inégalités scolaires, l'institution doit d'abord reconnaître les contraintes qui façonnent l'« agent » socialement situé avant d'exiger de lui qu'il agisse en « acteur » autonome.